

ESTÁNDARES

PEDAGÓGICOS Y DISCIPLINARIOS
PARA **CARRERAS** DE
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN
 **PARVULARIA**



CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN
E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS (CPEIP)



ESTÁNDARES

PEDAGÓGICOS Y DISCIPLINARIOS
PARA **CARRERAS** DE
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN
 **PARVULARIA**

Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Educación Parvularia

Aprobados por el Consejo Nacional de Educación
CNED en resolución N°172
del 17 de diciembre del 2025

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e
Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)
Ministerio de Educación
Alameda 1371, Santiago

Primera edición: mayo del 2026
Publicación: mayo del 2026

ISBN: 2026-A-4545

Fotografías:

- Banco de imágenes Subsecretaría de Educación Parvularia.
- Banco de imágenes CPEIP.

Diseño y Diagramación: Rita Galleguillos Zamora

Se autoriza la reproducción total o parcial de este documento, con fines no comerciales, siempre que se cite la fuente. Su reproducción con fines comerciales está prohibida por ley.

Nota

Los estándares que se presentan en este documento utilizan términos inclusivos para referirse a todas y todos quienes interactúan y participan en los procesos educativos.



PRESENTACIÓN

“La infancia servida abundante y hasta excesivamente por el Estado, debiera ser la única forma de lujo —vale decir, de derroche— que una colectividad honesta se diera, para su propia honra y su propio goce. **La infancia se merece cualquier privilegio**” (Mistral, 1979).

Esta no es solo una afirmación poética, es un principio ya confirmado. En este fragmento hay belleza y también un saber, una verdad enorme sostenida actualmente por amplia evidencia. No es posible imaginar un país desarrollado, sin poner prioridad y especial protección a sus infancias.

Hay un momento único en la vida humana que no volverá a repetirse con esta dimensión ni a esta escala. **Los primeros años de vida** son impactados por factores de distinto orden, entre ellos las experiencias sociales y culturales que niñas y niños viven, incluso antes de su nacimiento. Por ello, la Pedagogía en Educación Parvularia requiere promover el bienestar de los párvulos, asegurando oportunidades integrales de desarrollo y aprendizajes tempranos que favorezcan **el juego como un poderoso precursor de lo humano**.

¿Qué humanidad seríamos si no promovemos el desarrollo y aprendizaje integral de niñas y niños?

Chile comprendió esto tempranamente. En nuestro país, la educación parvularia tiene una trayectoria y una tradición de más de 160 años. Sus orígenes se remontan, entre otros, a la primera escuela de párvulos en 1864 y a su profesionalización con la creación de la primera carrera de **educación parvularia** en la **Universidad de Chile** en 1944. Posteriormente, su institucionalización, con la creación de la **Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)** en el año 1970 y en el año 1990, la de **Fundación Integra**. Finalmente, la creación de la **Subsecretaría** y la **Intendencia de Educación Parvularia** en 2015.

Hoy avanzamos en esta ruta con la aprobación, por parte del Consejo Nacional de Educación (CNED), de los **Estándares de Formación Inicial para las carreras de Pedagogía en Educación Parvularia**, un referente obligatorio fundamental para potenciar la calidad en los modelos de formación profesional, que cuenta con un precedente orientador desde el año 2012.

Esta publicación responde a la Ley N°20.903 promulgada el año 2016, que establece un Sistema de Desarrollo Profesional Docente y la obligatoriedad de contar con estándares pedagógicos y disciplinarios para los programas y carreras que impartan pedagogías. Luego de casi una década de construcción y diálogo, contamos hoy con esta herramienta que permitirá fortalecer la formación inicial y su proyección en la formación continua de educadoras y educadores de párvulos.

Para llegar a este resultado, procuramos un proceso riguroso. En la elaboración contamos con el trabajo de la Universidad Diego Portales, los Estándares Orientadores publicados el año 2012 y con insumos identificados en las propuestas anteriormente presentadas. En la validación, con el trabajo de la Universidad de Chile, en el que se implementaron variadas estrategias de consulta para distinguir aspectos a mejorar o ratificar.

La posterior armonización y mejora da origen a la versión final, con la colaboración de especialistas y equipos nacionales y regionales de distintas instituciones, públicas y privadas, liderados por el equipo técnico del CPEIP con activa colaboración de la Subsecretaría de Educación Parvularia.

Por consiguiente, la metodología utilizada propició la incidencia de actores relevantes del sistema: las y los estudiantes de pedagogía en educación parvularia, educadoras y educadores de párvulos, equipos directivos, académicos, la institucionalidad del nivel representada por la Junta Nacional de Jardines Infantiles y Fundación Integra, fundaciones y organizaciones no gubernamentales, entre otras.

Este proceso culminó con el ingreso al Consejo Nacional de Educación (CNED), en una versión que finalmente fue aprobada y que hoy ponemos a disposición de todo el sistema. A todas y todos agradecemos, una producción realizada en virtuosa cooperación y su invaluable trabajo profesional.

Así se van configurando las políticas públicas con visión de Estado, en la perspectiva de que nuestro país construye un destino común e inclusivo que comienza por sus niñas y niños.

La felicidad de Chile comienza por su infancia.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación
e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

TABLA DE CONTENIDOS

I. Antecedentes generales.....	10
1.1 Política nacional docente y relevancia del referente	10
1.2 Contexto e historia de la profesión	11
1.2.1 La construcción de la identidad profesional docente en educación parvularia	12
1.2.2 Historia de la formación de educadoras y educadores de párvulos en Chile	13
1.2.3 Desafíos actuales de la formación inicial docente en educación parvularia	15
II. Fundamentos integradores de los estándares pedagógicos y disciplinarios.....	18
2.1 Enfoque de derechos	18
2.1.1 Planificación y evaluación desde un enfoque de derechos	19
2.1.2 Ambientes de aprendizaje desde un enfoque de derechos	21
2.1.3 El juego como derecho y principio pedagógico.....	22
2.2 Inclusión: oportunidades de desarrollo y aprendizaje para todas las niñas y los niños	23
2.3 Ciudadanía.....	24
2.4 Compromiso con la sostenibilidad	25
2.5 Trabajo colaborativo en el equipo pedagógico y con las familias	26
III. Estructura y consideraciones al documento de estándares pedagógicos y disciplinarios.....	29
IV. Estándares Pedagógicos.....	33
Visión sinóptica	34
Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje	38
Descripción	39
Fundamentación.....	41
Estándar 1: Desarrollo y Aprendizaje Integral	44
Estándar 2: Conocimiento disciplinar, didáctico y curricular.....	46
Estándar 3: Planificación y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje	48

Dominio B: Creación de ambientes propicios de aprendizaje	50
Descripción	51
Fundamentación.....	53
Estándar 4: Ambientes de aprendizaje integral, inclusivos y en bienestar	56
Estándar 5: Ambientes de aprendizaje pertinentes y lúdicos.....	58
Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todas las niñas y los niños.	60
Descripción	61
Fundamentación.....	63
Estándar 6: Aprendizaje Integral, significativo y desafiante	66
Estándar 7: Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje.....	68
Dominio D: Responsabilidades Profesionales.....	70
Descripción	71
Fundamentación.....	73
Estándar 8: Compromiso y ética profesional	76
Estándar 9: Aprendizaje profesional continuo	78
V. Estándares Disciplinarios	80
Visión sinóptica	82
Estándar 10: Identidad y Autonomía	85
Estándar 11: Convivencia y Ciudadanía	91
Estándar 12: Corporalidad y Movimiento.....	97
Estándar 13: Lenguaje Verbal	103
Estándar 14: Lenguajes Artísticos	111
Estándar 15: Exploración del Entorno Natural.....	117
Estándar 16: Comprensión del Entorno Sociocultural	123
Estándar 17: Pensamiento Matemático	131
VI. Referencias bibliográficas	136
VII. Glosario	160
VIII. Equipos.....	168

I. ANTECEDENTES GENERALES

1.1 Política nacional docente y relevancia del referente

Los estándares para carreras de pedagogía constituyen un instrumento clave de regulación nacional de la calidad de la formación docente inicial, que explicita los conocimientos, habilidades y disposiciones a desarrollar por las y los futuros profesionales de la educación al finalizar su carrera, estableciendo un referente común y obligatorio para todas las instituciones formadoras del país. Estos estándares responden a un mandato de la Ley N°20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, en el marco de una política pública orientada a fortalecer la calidad de la formación y el ejercicio profesional. Su propósito es asegurar trayectorias formativas coherentes, inclusivas y desafiantes, que permitan a las y los docentes enfrentar con pertinencia las crecientes complejidades del sistema educativo chileno y promover aprendizajes significativos para todas las niñas y niños.

En los últimos años, la educación parvularia ha experimentado avances significativos en términos de reconocimiento, regulación y consolidación como parte del sistema educacional chileno. Entre estos hitos se encuentran la creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia (2015), la actualización de las Bases Curriculares (2018), la elaboración de un Marco para la Buena Enseñanza específico para el nivel (2019), la publicación de los Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos que imparten Educación Parvularia (2020) y el Marco de Buena Dirección y Liderazgo (2021). Este nuevo escenario ha exigido una actualización de los marcos formativos, con el fin de atender las demandas y transformaciones del presente, sin perder de vista los principios esenciales que han caracterizado históricamente al nivel.

El presente documento recoge el proceso de elaboración de estándares pedagógicos y disciplinarios para las carreras de educación parvularia desarrollado en los últimos años, enriquecido con múltiples antecedentes normativos y teóricos. Desde la publicación de los primeros estándares orientadores en 2012 hasta la versión actual, el escenario educativo y social ha experimentado transformaciones significativas que han sido consideradas. Integra además de orientaciones de los nuevos referentes del nivel, avances en las disciplinas que nutren la pedagogía de la primera infancia y los desafíos de la realidad contemporánea, las nuevas formas de organización social y la irrupción de la tecnología digital, incorporando de manera transversal conceptos clave como el enfoque de derechos, la inclusión, la ciudadanía, la sostenibilidad y el trabajo colaborativo.

Se han tomado en cuenta también referencias internacionales como la Declaración de los Derechos del Niño (1959), estándares de países con trayectorias en primera infancia y literatura actualizada proveniente de América Latina y otros contextos globales, que abordan temáticas clave para el desarrollo profesional docente en el siglo XXI. Este conjunto de antecedentes propicia una construcción situada, coherente y desafiante, que orienta la formación de educadoras y educadores de párvulos comprometidos con su rol pedagógico, ético y transformador en los diversos territorios del país.

Por otro lado, la elaboración de estos estándares se basa en criterios de coherencia epistemológica y diálogo con el campo profesional, e incorpora procesos participativos y de validación que fortalecen su legitimidad. Su estructura contempla estándares pedagógicos y disciplinarios interrelacionados, que permiten orientar la formación inicial de educadoras y educadores de párvulos, resguardando la posibilidad de que cada institución formadora imprima su sello característico.

A diferencia de los estándares de 2012, que tuvieron un carácter orientador, este referente adquiere obligatoriedad en virtud de la Ley N° 20.903, la cual mandata la elaboración de estándares pedagógicos y disciplinarios para las carreras de pedagogía en educación parvularia. El propósito de esta exigencia es asegurar un nivel de formación basal común para todas y todos los futuros docentes del país, independientemente de su casa de estudios, y ofrecer una guía a los programas formativos respecto de los conocimientos, habilidades y disposiciones esenciales a desarrollar por sus egresadas y egresados.

1.2 Contexto e historia de la profesión

La educación parvularia puede definirse como una profesión de alta complejidad, no solo por la especificidad del trabajo con la primera infancia, sino también por la diversidad de contextos, actores y tensiones que atraviesan la práctica pedagógica (Darling-Hammond et al., 2005; Urban, 2010; UNESCO, 2024). Ofrecer oportunidades de aprendizaje significativas a niñas y niños requiere conocimientos especializados, habilidades pedagógicas y actitudes éticas profundamente comprometidas con la infancia y sus derechos. Estos saberes se construyen en procesos de formación sistemáticos y rigurosos, que sitúan a las educadoras y educadores como profesionales con agencia, responsabilidad y reflexión crítica (Oberhuemer et al., 2010; Hyson et al., 2013; Lombardi et al., 2023).

Desde esta perspectiva, la pedagogía en educación parvularia se configura como un campo disciplinar propio, que articula múltiples fuentes de conocimiento para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje con niñas y niños desde el nacimiento hasta su ingreso a la educación básica. Este campo se nutre de la práctica situada y de la reflexión crítica sobre la misma, lo que permite construir marcos pedagógicos pertinentes para el trabajo educativo en la primera infancia (Pardo & Adlerstein, 2016). Educar en este nivel es, por tanto, un desafío que exige sentidos compartidos sobre qué conocimientos y valores sostienen la formación, y cómo estos configuran un campo profesional sólido, capaz de ofrecer oportunidades educativas de calidad para todas las niñas y los niños de Chile.

La práctica docente en Educación Parvularia se caracteriza por su flexibilidad, por el dinamismo de las interacciones cotidianas y por el diálogo constante con las comunidades educativas. Esto requiere un profesionalismo que abrace la apertura, la adaptabilidad y la colaboración de manera que las educadoras y los educadores construyan significados pedagógicos junto a niñas, niños y sus familias, en respeto a sus historias y realidades. Esta forma de ejercer la profesión demanda reconocer que el saber profesional se construye en contextos vivos, marcados por la incertidumbre y la diversidad (Viviani, 2016; Guevara, 2020; Hostettler, 2024).

En este marco, diversos autores proponen la noción de profesionalismo democrático (Oberhuemer, 2005; Moss, 2014; Cameron y Moss, 2020) como una forma de ejercicio docente orientada a la toma de decisiones pedagógicas participativas, la evaluación colaborativa del trabajo educativo y la disposición permanente a imaginar nuevas formas de enseñar y aprender. Este enfoque supone diálogo constante con otras y otros —profesionales de la educación, familias, niñas y niños—, reconociendo que las decisiones pedagógicas se construyen colectivamente y se nutren de una postura investigativa que implica cuestionar, explorar, escuchar, documentar, experimentar y generar conocimiento situado junto a los párvulos, en comunidad (Moss, 2006; Rinaldi, 2021). Con esta visión, la formación inicial de educadoras y educadores de párvulos se proyecta como un espacio para cultivar una profesionalidad reflexiva y comprometida, en la que cada estudiante es convocada o convocado a pensar críticamente su rol, a indagar en sus propias prácticas, a colaborar con otras y otros y a sostener una actitud de apertura permanente.

1.2.1 La construcción de la identidad profesional docente en educación parvularia

La identidad profesional docente no es una condición previa al ejercicio, sino un proceso en permanente construcción que comienza a gestarse desde los primeros momentos de la formación inicial y se transforma a lo largo de la trayectoria profesional. En el caso de la educación parvularia, esta construcción se entrelaza con las particularidades del trabajo pedagógico con la infancia, las trayectorias personales de quienes se forman, las experiencias en prácticas progresivas y los discursos culturales y sociales que moldean la valoración de la profesión (Poblete-Núñez et al., 2021).

En este sentido, la formación inicial ofrece una oportunidad crítica para acompañar el desarrollo identitario de las y los estudiantes, entendiendo que la identidad profesional no se transmite ni se enseña de forma directa, sino que emerge de procesos reflexivos, de interacción con otros y de experiencias situadas. Tal como señalan Garrido-González y Flores-Meza (2025), la construcción de la identidad docente durante la formación inicial implica procesos de identificación progresiva que se construyen en tensión entre lo que se espera llegar a ser y las condiciones reales de la práctica.

La participación activa en comunidades pedagógicas, la vivencia emocional de la práctica y los discursos institucionales influyen directamente en cómo las y los estudiantes se posicionan como futuros docentes. La identidad profesional se vincula a la construcción de un proyecto de vida en el que cada estudiante va definiendo qué tipo de profesional quiere ser, desde una reflexión vital que considera su propia historia, motivaciones, emociones y vínculos.

Además, la formación de la identidad se encuentra influida por factores subjetivos como la autoestima y la autoimagen profesional (Zabalza, 2001; Irvine et al., 2024). Por ello, es clave promover instancias de reflexión personal y valoración del rol docente que contribuyan al fortalecimiento de la identidad profesional desde una perspectiva ética, afectiva y comprometida con el bienestar de la infancia.

De este modo, el proceso de formación docente se entiende como un espacio vital de transformación, en que las y los estudiantes comienzan a resignificar su experiencia, vincularse con otras y otros profesionales, y construir un sentido profundo de pertenencia y compromiso con la educación de la primera infancia.

1.2.2 Historia de la formación de educadoras y educadores de párvulos en Chile

El proceso de formación de educadoras y educadores de párvulos en Chile debe entenderse como una construcción histórica situada, atravesada por diversos contextos políticos, sociales y culturales que han modelado las concepciones sobre la infancia, la educación temprana y el rol profesional. Reconocer esta historicidad no es solo un ejercicio de memoria, sino una condición necesaria para comprender las tensiones, avances y desafíos que enfrentan actualmente las instituciones formadoras y las y los estudiantes. La elaboración de estándares para la formación inicial requiere, por tanto, situarse críticamente en esta trayectoria, identificando continuidades y rupturas que han dado forma al campo.

Como plantea Peralta (2025), en cada país latinoamericano los tiempos y condiciones que dieron origen a la educación de la primera infancia y a la profesionalización de quienes participan en ella, presentan particularidades propias. La historia de este nivel educativo no ha sido homogénea ni lineal, y su comprensión exige considerar tanto los factores estructurales —como políticas públicas, modelos educativos y relaciones de género— como las experiencias concretas de quienes han protagonizado su desarrollo. En este sentido, la educación parvularia se enmarca en una labor social de alta relevancia, que implica asumir la delegación que hace la sociedad en la formación de las nuevas generaciones, desde una perspectiva ética, crítica y comprometida con los desafíos del presente.

La formación de educadoras y educadores de párvulos en el país tiene más de 160 años de trayectoria, estrechamente vinculada al desarrollo mismo del nivel educativo. En sus inicios, la figura de la preceptora predominó entre 1854 y 1900, época en la que el Estado comienza a reconocer la necesidad de una atención educativa específica para la primera infancia. Esta etapa se caracterizó por una fuerte influencia de modelos europeos como los de Overberg, Froebel y Marie Pape-Carpantier, y por una formación centrada en el cuidado moral y físico de los párvulos, con contenidos orientados por libros pedagógicos y experiencias fundacionales como las de la Escuela de Preceptoras N°1. Este período sienta las bases de una profesionalización incipiente, en que ya se identifican elementos distintivos del rol docente, como la vocación pública, la transmisión de valores, y una cierta sistematicidad en los conocimientos y prácticas.

Un segundo período, correspondiente a las kindergarterinas (1906–1915), marca un hito fundamental con la llegada de Leopoldina Maluschka y la apertura del primer jardín infantil público en 1906. Estas profesionales fueron formadas bajo los principios froebelianos, con un fuerte énfasis en el juego dirigido y la guía afectiva como estrategias pedagógicas. La formación, que en esta etapa se impartía en las escuelas normales, se nutría de una mirada maternalizada y moralista de la infancia que evidenciaba un alto grado de sistematicidad, rigor y sentido ético en el quehacer pedagógico. Las kindergarterinas no solo trabajaban directamente con niñas y niños, sino que contribuían activamente a la formación de otras maestras y a la creación de redes de jardines y programas educativos.

En el manuscrito *Organización del Kindergarten*, Maluschka elaboró un decálogo para “guiar la labor de todas las maestras”, con 10 máximas que incluían dedicarse con amor sincero a las niñas y niños, ser imparcial en el trato con ellas y ellos, confiar en la bondad de la naturaleza infantil, cuidar los modales frente a los párvulos, vigilarles constantemente para que no cometieran faltas en su comportamiento, intentar conocer su individualidad, cuidar sus sentimientos morales y religiosos, trabajar constantemente en aumentar y profundizar los propios conocimientos, tratar con “tacto” a las personas de la comunidad, y llevar en orden los libros de registro. Podría decirse que estos son los primeros estándares creados en el contexto chileno, que buscaban regular la profesión con un fuerte componente moral, evidenciando la influencia contextual política e histórica en aquello que se espera de una educadora y un educador de párvulos (Maluschka, 1935, citada en Abbet de la Torre Díaz, 2011).

Entre 1916 y 1973 surge la figura de la maestra o profesora parvularia, con una creciente institucionalización del nivel y una expansión importante en cobertura y formación. Las escuelas normales públicas y privadas comienzan a integrar saberes pedagógicos, de cuidado y artísticos, con mayor duración. Este período es clave para la consolidación del rol docente y su vínculo con políticas públicas: se articulan los primeros programas para la formación de las niñas y los niños del nivel (como el de 1948), se promueve la participación profesional en asociaciones gremiales, y se visibiliza el rol social y político de las educadoras y los educadores como agentes de transformación. La educación parvularia se establece así como una tarea docente con fundamentos teóricos propios, lo que permitió fortalecer la identidad profesional y generar discursos pedagógicos específicos para la primera infancia.

La etapa en que se instala la formación universitaria asociada a la educación parvularia (1944–1981) y su continuidad en el nivel terciario (desde 1982 a la fecha), marca la transición a una profesionalización plena. El hito inaugural lo constituye la creación de la Escuela de Educadoras de Párvulos de la Universidad de Chile en 1944, con el liderazgo de Amanda Labarca y Matilde Huici. Amanda Labarca, consejera universitaria y presidenta de la *Asociación de Mujeres Universitarias*, presentó un plan para fundar una escuela especial que formara personal a nivel universitario, dedicado exclusivamente a la educación infantil, que en Chile se venía llamando “la edad abandonada” (Simonstein, 1993). Solicitó entonces al rector de la Universidad de Chile, don Juvenal Hernández, la creación de dicha escuela.

La formación universitaria se orientó en esta época a comprender al párvulo, sujeto integral, con énfasis en el desarrollo psicológico, emocional, social y cultural. La carrera se extiende en duración, se incorpora una práctica reflexiva y un trabajo final, y se funda sobre programas pedagógicos especializados, que buscan que las y los estudiantes se enfrenten a la niña y el niño “tal como es”, más allá de los conocimientos teóricos. De ese principio orientador deriva la importancia del desarrollo de la rítmica, la música, el dibujo y las actividades manuales (Simonstein, 1993).

A partir de los años 80, se diversifica la oferta formativa con la incorporación de institutos profesionales y universidades privadas, lo que produce una alta heterogeneidad de perfiles de egreso. Esta situación motivó, desde 2010, el desarrollo de políticas de aseguramiento de la calidad y de estándares para orientar la formación inicial, en respuesta tanto a las demandas del contexto nacional como al movimiento internacional por una mayor profesionalización del nivel.

La revisión de los tipos de formación inicial presentes en los años de historia de la educación parvularia en Chile evidencia que, a pesar de sus diferencias estructurales, todos comparten atributos fundamentales que permiten reconocer un proceso sostenido de profesionalización docente. Estos procesos formativos se desarrollaron en instituciones superiores, con diversos grados de especialización, habilitando a sus egresadas y egresados para ejercer la docencia con contratos formales y remuneración. Además, las y los educadores conformaron tempranamente cuerpos colegiados que respondían a los intereses y desafíos propios del nivel, lo que consolidó progresivamente una identidad profesional distintiva. Esta trayectoria histórica refleja la evolución institucional del nivel, como por ejemplo la creación de la JUNJI en 1970 o el marco normativo para la formación inicial docente a nivel universitario, demostrando una coherencia ético-pedagógica que ha dado sustento a la labor educativa en la primera infancia a lo largo del tiempo.

Reconocer la historicidad de estas trayectorias permite identificar factores facilitadores y obstaculizadores claves que han condicionado el desarrollo de políticas en este ámbito. La sensibilidad y visión de largo plazo de los tomadores de decisiones, la estabilidad política y económica del país, la existencia de equipos técnicos especializados y el grado de participación del sector en procesos de elaboración de instrumentos normativos han sido determinantes en los avances logrados. Del mismo modo, se identifican tensiones persistentes: la segmentación del sistema formador, la burocratización de procesos, el desfase entre los desafíos sociales contemporáneos y los contenidos formativos, así como el riesgo de homogeneización por sobre la diversidad y pertinencia contextual (Peralta, 2025). Estos aprendizajes históricos permiten proyectar con mayor claridad los desafíos actuales de la formación inicial, reforzando la necesidad de políticas públicas que aseguren calidad, pluralidad y sintonía con los cambios sociales, culturales y ambientales que atraviesan la educación parvularia en el siglo XXI.

1.2.3 Desafíos actuales de la formación inicial docente en educación parvularia

El escenario actual de la formación inicial docente (FID) en educación parvularia exige una mirada amplia, flexible y profundamente contextualizada, que favorezca la preparación de las futuras educadoras y educadores para ejercer su rol en una diversidad creciente de entornos socioculturales e históricos y a través de distintos programas educativos, reconociendo las particularidades y relevancia del trabajo en primera infancia.

La formación inicial docente en este nivel requiere del diseño e implementación de un proceso intencionado y de la generación de una educación fundamentada en el respeto y promoción activa de los derechos de las niñas y los niños (Naciones Unidas, 1989; Darling-Hammond & Bransford, 2005; Copple & Bredekamp, 2009; Bredekamp, 2011; Siteal-Unesco, 2021). Un componente esencial para ello es el desarrollo de habilidades profesionales para observar, evaluar y tomar decisiones pedagógicas sustentadas en evidencias, que respondan a las potencialidades de cada niña y niño, respetando su singularidad. De manera particular, se releva la importancia de abordar de forma respetuosa y reflexiva las transiciones entre niveles y contextos, diseñando estrategias que reconozcan a los párvulos como protagonistas de estos procesos (Raittila et al., 2025) y que resguarden su bienestar emocional y la continuidad de sus aprendizajes.

Se considera fundamental que esta formación se sustente en enfoques que comprendan la educación parvularia desde una perspectiva integral, situada y respetuosa de la diversidad, que incorporen la promoción de la ciudadanía infantil como una práctica social que se construye en el encuentro cotidiano (Adlerstein & Bralic, 2021), y que asuman el compromiso con la equidad entendida como la generación de relaciones libres de estereotipos y con igualdad de oportunidades para todas las personas. En este marco, el rol de la educadora y el educador en formación se conciben como facilitadoras y facilitadores sensibles y reflexivos de los procesos educativos, generadoras y generadores de experiencias significativas y vínculos seguros.

En el contexto global actual, resulta necesario, además, considerar en la formación docente el impacto de las nuevas tecnologías digitales en la infancia y el uso reflexivo de estas herramientas (UNESCO, 2019; Redecker, 2020). La investigación en esta área invita a repensar los trayectos formativos de las y los estudiantes, integrando modalidades híbridas, desarrollando competencias digitales, y promoviendo una comprensión crítica y ética de los entornos virtuales y presenciales, reconociendo que las tecnologías no sustituyen el vínculo pedagógico.

Del mismo modo, las habilidades socioemocionales e interpersonales de las y los adultos que trabajan con párvulos se vuelven cada vez más necesarias en un contexto educativo que exige una convivencia respetuosa, trabajo interdisciplinario y colaboración genuina. Estas dimensiones responden a demandas pedagógicas, evidenciando una convicción ética sobre el tipo de relaciones que se espera construir en las comunidades educativas. La educación superior debe sostener una visión humanista que reconozca el proceso educativo como un acto profundamente ético, comprometido con el desarrollo y aprendizaje integral de la persona, vinculada responsablemente con la comunidad local y global.

En este marco, también se reconoce la urgencia de formar educadoras y educadores comprometidos con los desafíos socioambientales de nuestro tiempo. La crisis climática —relacionada con el aumento global de las temperaturas, los fenómenos meteorológicos extremos y sus consecuencias sociales— y la crisis ecológica —vinculada a la pérdida de biodiversidad, la degradación de ecosistemas y el agotamiento de recursos naturales y, con ello, la movilidad de la población— afectan profundamente las condiciones de vida presentes y futuras, incluyendo a las niñas, niños y a los contextos educativos en que se desarrollan. La educación parvularia puede constituirse en un espacio clave para cultivar desde los primeros años una conciencia crítica, sensible y activa hacia la sostenibilidad. Esto implica promover prácticas pedagógicas que valoren y respeten la exploración del entorno natural, fomenten el cuidado de los ecosistemas y se orienten hacia la construcción de una ciudadanía ambientalmente responsable, en coherencia con los marcos de justicia climática y equidad intergeneracional.

Las futuras y futuros educadores de párvulos se proyectan como agentes de transformación que afrontan los desafíos de su tiempo: profesionales que reconocen su rol clave en la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y sostenible. Se espera que se desempeñen con pensamiento crítico, creatividad y apertura al trabajo colaborativo, todas habilidades del siglo XXI, que son indispensables para educar hoy en función de los escenarios del mañana (Binkley et al., 2012; OCDE, 2016; Reimers & Chung, 2016; Herut, 2024).

La formación inicial docente en educación parvularia se sitúa en diálogo con las transformaciones más amplias del sistema educativo nacional, el currículo, los referentes nacionales de prácticas docentes y directivas, los estándares para el desempeño del nivel, las políticas de aseguramiento de la calidad y el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Todos estos elementos conforman un entramado de políticas públicas que posicionan a la formación de educadoras y educadores en el centro del desafío educativo, con la posibilidad de contribuir al desarrollo y aprendizaje en bienestar de las niñas y niños.

Finalmente, es importante señalar que estos estándares consideran las condiciones reales y los márgenes de acción propios del rol de practicante de formación inicial docente, quien se desempeña generalmente en contextos acotados, con acompañamiento de guías, tutores o supervisores, y sin la autonomía plena de un profesional en ejercicio. En ese marco, este referente busca ser una guía exigente pero realista, que oriente la formación hacia el desarrollo progresivo de una identidad profesional sólida, sin perder de vista las particularidades de la etapa formativa.

II. FUNDAMENTOS INTEGRADORES DE LOS ESTÁNDARES PEDAGÓGICOS Y DISCIPLINARIOS

Los fundamentos integradores constituyen el marco común que articula la propuesta de estándares pedagógicos y disciplinarios. Se denominan así porque los reúnen y los orientan de manera transversal, asegurando coherencia y unidad en su desarrollo. Estos fundamentos se sostienen tanto en las demandas educativas contemporáneas como en los principios históricos que han caracterizado a la profesión por muchos años, configurando un horizonte que combina tradición y proyección. En este marco, se destacan como orientaciones centrales el enfoque de derechos, la inclusión, la ciudadanía, la sostenibilidad y el trabajo colaborativo.

2.1 Enfoque de derechos

El enfoque de derechos constituye un marco normativo, ético y pedagógico que reconoce a niñas y niños sujetos plenos de derechos, en igualdad de condiciones que cualquier otra persona, y no como meros receptores de protección o asistencia. Inspirado en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), ratificada por Chile en 1990, este enfoque entiende la educación como un derecho humano fundamental, indivisible e interdependiente con otros derechos sociales, culturales, económicos y políticos (Superintendencia de Educación, 2018). En este sentido, la educación parvularia no se limita a garantizar el acceso a servicios educativos, sino que tiene como objetivo generar experiencias que reconozcan, protejan y promuevan la dignidad, la voz y la participación de la infancia en todos los aspectos de la vida cotidiana.

Históricamente, la profesión de educadora y educador de párvulos en Chile se ha caracterizado por resguardar la especificidad del nivel y promover el protagonismo infantil en la práctica pedagógica. Con el tiempo, la incorporación del enfoque de derechos ha enriquecido el cambio de paradigma desde una visión más asistencialista —centrada en las “carencias” de las niñas y niños— hacia una perspectiva que los reconoce como agentes sociales que expresan sus opiniones, inciden en su entorno y ejercen ciudadanía desde sus primeros años de vida. Esta transformación ha fortalecido la noción de que los derechos de las niñas y los niños son universales, inalienables y exigibles, y que corresponde a los Estados y a los adultos garantes generar las condiciones para su pleno ejercicio.

Como señalan la Convención sobre los Derechos del Niño y las orientaciones curriculares nacionales, este enfoque reconoce que la primera infancia es una etapa en la que se ejercen derechos en el presente. Por ello, el trabajo pedagógico cotidiano debiera crear condiciones para que los párvulos se expresen en sus múltiples lenguajes, participen en las decisiones que les afectan y desplieguen plenamente sus potencialidades. De esta forma, el enfoque de derechos se traduce en prácticas concretas que atraviesan la planificación y evaluación de experiencias, los ambientes de aprendizaje y el trabajo con las familias y la comunidad, además de la incorporación sostenida del juego como derecho y principio pedagógico, entre otros.

2.1.1 Planificación y evaluación desde un enfoque de derechos

Planificar y evaluar en educación parvularia implica reconocer que cada decisión pedagógica conlleva un concepto de niña o niño y una relación ética con la infancia (Dahlberg & Moss, 2004; Barros, 2022). Desde un enfoque de derechos, la planificación responde, por ejemplo, a los intereses y necesidades emergentes de los párvulos, y la evaluación, por su parte, se concibe como parte del proceso de aprendizaje y no como un momento aislado al final de un ciclo, lo que supone observar, registrar e interpretar las experiencias de las niñas y niños, para ajustar continuamente las estrategias educativas.

La planificación constituye un elemento técnico y ético realizado por los adultos —idealmente de manera colectiva— quienes, a partir de una evaluación inicial, escriben y ordenan sus ideas para decidir qué enseñar, cómo hacerlo, en qué momento, con qué recursos y cuál será el rol de los adultos para facilitar los aprendizajes. Al posicionarse desde un enfoque de derechos, los equipos pedagógicos cuando planifican, buscan aprovechar aquellas situaciones que emergen de la propia iniciativa de niñas y niños —el juego especialmente— para enriquecer sus aprendizajes (González et al., 2024; Manhey et al., 2025), favoreciendo un desarrollo y aprendizaje heurístico a través del descubrimiento, ofreciendo oportunidades de aprendizaje desafiantes, lúdicas, integrales y pertinentes, que se mantengan flexibles frente a los requerimientos del grupo.

Por esta razón, es fundamental que la planificación se traduzca en un instrumento interactivo, abierto y comunicativo (Díaz, 2010; Bonello et al., 2025), que las y los estudiantes de educación parvularia diseñen junto con otras y otros agentes, incluidos los párvulos, identificando lo relevante y significativo para cada grupo específico de niñas y niños y, por tanto, aquello que les provoca curiosidad, les invita a descubrir, cuestionar ideas, establecer relaciones, categorizar saberes y aclarar conceptos (Carbonell Sebarroja, 2019). La planificación, en consecuencia, no se entiende como un acto mecánico y repetitivo, sino como una construcción situada que refleja a niñas y niños, a sus familias y a la comunidad, atendiendo especialmente a aquello que requieren para su desarrollo y aprendizaje.

La evaluación, también, es intencionada y reflexiva, lo que obliga a las y los estudiantes a asumir su responsabilidad ética en la interpretación y el reconocimiento de las voces infantiles (Rinaldi, 2021). La evaluación, comprendida desde un enfoque de derechos, se sustenta en la observación como herramienta central para comprender la realidad educativa, que interpela a la educadora o educador en formación a investigar y recabar información significativa sobre las experiencias de las niñas y los niños. Para ello, se ofrecen condiciones de libertad que garanticen una opinión auténtica de los párvulos, reconociendo la expresión de lo que piensan, sienten y viven en su trayectoria educativa. En este sentido, la autoevaluación y la coevaluación se convierten en estrategias clave de propiciar progresivamente, pues otorgan legitimidad a la mirada de las niñas y niños y entrega información valiosa sobre las prácticas pedagógicas. Consultarles, por ejemplo, qué piensan haber aprendido y qué los hizo sentirse

felices o tristes, constituye una forma concreta de favorecer la empatía, la solidaridad y la asertividad, y construir una evaluación que, aunque se aleje de la expectativa de la objetividad, resulta profundamente ética y formativa (Manhey, 2021).

De esta manera, planificación y evaluación se convierten en prácticas colectivas, construidas en diálogo con equipos pedagógicos, en instancias en que se respeta la diversidad de trayectorias de aprendizaje y se promueve la agencia infantil.

2.1.2 Ambientes de aprendizaje desde un enfoque de derechos

En educación parvularia, los ambientes de aprendizaje son, ante todo, pedagógicamente intencionados. Esto significa que se configuran como escenarios educativos diseñados para favorecer el bienestar, la exploración, la creatividad y la construcción colectiva (UNESCO, 2024, 2025). Concebir los ambientes desde la perspectiva de derechos supone reconocer que cada decisión en torno a las interacciones, los espacios —y recursos— y la organización de los tiempos, responde a un proyecto pedagógico que busca garantizar el derecho a aprender de todas las niñas y los niños. En este sentido, los ambientes se entienden como aquellos en que el protagonismo de los párvulos es reconocido, considerado y potenciado.

Como componente esencial de los ambientes destacan las interacciones entre niñas, niños y adultos, así como entre pares, pues configuran el aprendizaje en bienestar y orientan la organización de los espacios educativos, los recursos y los tiempos. Las y los adultos propician interacciones positivas que crean un clima humano respetuoso, potenciando una base de seguridad y confianza para los párvulos, condición necesaria para que se generen los aprendizajes, además de sentimientos de pertenencia y valoración (Peralta, 2017; Emilson et al., 2025). Asimismo, las interacciones desde un enfoque de derechos están orientadas a favorecer la curiosidad, el asombro, la creatividad y el pensamiento crítico. Las y los estudiantes de educación parvularia se posicionan como personas que aprenden junto a las niñas y los niños, por tanto, están también en constante indagación y construcción de conocimiento conjunto. Las interacciones desde esta mirada privilegian la singularidad y el reconocimiento de las diferencias, por sobre las propuestas homogéneas para grupos amplios, promoviendo la expresión y participación genuina de niñas y niños.

En relación con los espacios educativos, los recursos pedagógicos y los tiempos para el aprendizaje, desde un enfoque de derechos, es relevante asegurar su variedad: espacios educativos internos y externos, naturales, organizados y transformables con recursos que propicien la acción y la imaginación de niñas y niños (Sánchez et al., 2025). Además, es de relevancia que los mismos párvulos sugieran espacios y seleccionen recursos de apoyo al aprendizaje acorde a sus preferencias y necesidades. Del mismo modo, y considerando que todos los tiempos son educativos, desde un enfoque de derechos, responder a los ritmos de niñas y niños implica que se otorgue cierta estabilidad en la jornada, lo que en los primeros años de vida resulta necesaria, considerando que ofrece seguridad y contención emocional. Al mismo tiempo, se requiere generar momentos flexibles y variados que diversifiquen las oportunidades de aprendizaje sin perder coherencia (Díaz, 2010; Wang et al., 2024), vinculando además experiencias previas de niñas y niños y los saberes patrimoniales de sus familias.

En consecuencia, los ambientes educativos se conciben como entramados de interrelaciones, espacios, recursos y tiempos que se adaptan a las características, intereses y necesidades de los párvulos. La incorporación del buen humor, la apertura a las emociones, la expresión libre de niñas y niños y la acogida e incentivo a que propongan ideas, son fundamentales. Junto con ello, la escucha responsiva a las familias aporta al enriquecimiento de las experiencias cotidianas de los párvulos y a la promoción de procesos de transición entre el hogar y el programa educativo, favoreciendo ambientes de aprendizaje más coherentes y significativos.

2.1.3 El juego como derecho y principio pedagógico

El juego es una de las expresiones más visibles del enfoque de derechos en la primera infancia. Es un derecho en sí mismo, portador de significados culturales, sociales y afectivos (Sarlé, 2011; Sarlé y Rodríguez Sáenz, 2023). Promoverlo implica reconocer a las niñas y niños como protagonistas de su propio juego, otorgándoles el tiempo, los espacios y los recursos para ejercerlo libremente, tomar decisiones y experimentar con el mundo. Históricamente, pedagogos como Froebel, Montessori y Decroly ya subrayaban la centralidad del juego en la infancia; hoy, esta tradición se actualiza como un compromiso ético de garantizar su promoción en forma sostenida y cotidiana. Desde esta perspectiva, el juego constituye una vía privilegiada para el ejercicio de la ciudadanía infantil y la construcción de identidades, reforzando la necesidad de que las y los estudiantes generen las condiciones para su pleno despliegue. En este marco, resulta fundamental reconocer que las niñas y niños requieren jugar libre y espontáneamente, en un contexto de creación, exploración y despliegue de subjetividades (Tonucci, 2012; Caballo Villar y Tonucci, 2025).

Desde las orientaciones de política pública, el juego se entiende como un eje transversal de la educación parvularia, con particularidades en cada nivel (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2023). Por ejemplo, en el nivel de sala cuna, el bienestar socioemocional se asegura en ambientes responsivos y respetuosos, potenciados en interacciones uno a uno, con contacto visual y escucha activa a los primeros intentos comunicativos. La experiencia lúdica se centra en la exploración sensorio-motriz, el desplazamiento seguro y la adquisición inicial del lenguaje, en el marco de la organización de tiempos estables. En los niveles medios, el juego simbólico o de roles enriquece las interacciones, fortalece la creatividad y las habilidades sociales, y posibilita la exploración autónoma del entorno. Requiere que los adultos organicen ambientes flexibles, que ofrezcan oportunidades de juego individual y colectivo, acorde a las características, intereses y necesidades de los párvulos, con recursos culturalmente significativos. Y finalmente, en los niveles de transición, además de los tipos de juego ya mencionados, el juego de reglas se constituye en una instancia privilegiada que potencia la ciudadanía infantil, ya que propicia que lleguen a acuerdos, tomen decisiones y resuelvan problemas cotidianos.

Otro aspecto esencial desde el enfoque de derechos es el juego al aire libre. La educación en espacios abiertos potencia la exploración, el conocimiento del entorno, la comprensión de fenómenos naturales y el compromiso con la sostenibilidad, favoreciendo el desarrollo y aprendizaje integral de niñas y niños (Bruchner & Aragón Rebollo, 2020). El contacto con la naturaleza activa los sentidos y desafía al cuerpo en interacción con lo natural (la temperatura, el viento y el suelo, entre otros), lo que genera aprendizajes significativos. Además, promueve la socialización en entornos más espontáneos, fortalece la convivencia y contribuye a contrarrestar el sedentarismo, mejorando la calidad de vida y la salud presente y futura de las niñas y niños (Vidal et al., 2021).

Este compromiso con el juego implica a la infancia y a quienes educan. Las y los educadores en su formación inicial deberían ser invitados a jugar y a inventar juegos, pues la práctica lúdica es una herramienta para transformar el quehacer docente (Hurme, T-R et al., 2023). Como propone Soto (como se citó en Behncke, 2017), el juego debería ser prioritario en la formación docente, pues promueve el comprender que es un lenguaje fundamental de la enseñanza. Desde esta perspectiva, imaginar cómo un objetivo se potencia a través del juego o en una actividad lúdica, constituye una vía para resignificar la práctica educativa y desafiar la visión de ciertas disciplinas —como las matemáticas— como ámbitos rígidos o “serios”.

Asimismo, se requiere una disposición genuina a observar el mundo de la niña y el niño. La observación del juego, entendida como un acto relacional, demanda la construcción de lazos afectivos y de confianza que legitimen al adulto en el universo simbólico de la niña y el niño (Moreno, como se citó en Behncke, 2017).

2.2 Inclusión: oportunidades de desarrollo y aprendizaje para todas las niñas y los niños

La inclusión en las oportunidades de desarrollo y aprendizaje se articula directamente con el enfoque de derechos, ya que ambos reconocen en cada persona a sujetos plenos de dignidad y participación. Si la educación parvularia se funda en el derecho universal a desarrollarse y aprender integralmente, entonces el compromiso con la inclusión se vuelve ineludible: se trata de garantizar experiencias significativas que respondan a la diversidad de trayectorias, necesidades y contextos en que crecen las niñas y los niños.

La legislación vigente en Chile promueve el respeto por las personas en relación con sus entornos socioculturales, relevando la necesidad de educar en la diversidad y fomentar actitudes de valoración hacia las diferencias étnicas, de nacionalidad, religiosas, entre otras, desde la primera infancia. En este contexto, las Bases Curriculares y el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia vigentes, por ejemplo, orientan a diseñar, implementar y evaluar ambientes y experiencias pedagógicas inclusivas, que acojan la singularidad de cada niña y niño, y promuevan su participación significativa en ambientes de aprendizaje accesibles, respetuosos y desafiantes.

Avanzar hacia una educación parvularia inclusiva implica que los programas educativos implementados en establecimientos (salas cuna, jardines infantiles, escuelas, liceos), así como en otros espacios pedagógicos, propicien la conformación de comunidades educativas sensibles y reflexivas, capaces de responder a la diversidad mediante estrategias permanentes y sostenidas. Desde este enfoque, se reconoce que las principales dificultades para el aprendizaje no radican en las niñas y niños, sino en las barreras que surgen de las culturas, políticas y prácticas presentes en las comunidades educativas (Booth y Ainscow, 2011; López-Melero, 2012; Silva & Pastor, 2025). Por ello, erradicar o disminuir al máximo estas barreras constituye el primer paso para transformar los contextos educativos en ambientes acogedores y respetuosos, en que todas y todos se sientan valorados, reconocidos, comprendidos y protagonistas en su diversidad.

En este marco, resulta fundamental que la gestión pedagógica se oriente a asegurar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todas las niñas y niños. Para ello, se requiere planificar experiencias diversificadas y, por tanto, pertinentes que promuevan la equidad en las oportunidades de aprendizaje para que estas se constituyan en significativas. Una planificación inclusiva implica diseñar ambientes y experiencias que contemplen la diversidad de intereses, ritmos y formas de aprendizaje, incorporando recursos variados y apoyos especializados cuando sea necesario (Sanches-Ferreira et al., 2022). Así, la inclusión se entiende como parte del enfoque de derechos y, por lo mismo, como un énfasis rector que permea la interacción pedagógica cotidiana y con ello, la planificación y la evaluación.

Finalmente, la construcción de una educación parvularia inclusiva requiere también de ambientes y recursos accesibles que inviten a la exploración, fomenten la autonomía y fortalezcan el sentido de pertenencia de cada niña y niño. Ello se potencia con interacciones pedagógicas que les reconozcan como protagonistas de su aprendizaje, a través del trabajo colaborativo con el equipo pedagógico, las familias y el entorno comunitario, para eliminar o reducir barreras que limiten la participación y el bienestar integral. En este sentido, el juego, eje central del aprendizaje en la primera infancia, puede convertirse en un poderoso facilitador de la inclusión cuando se desarrolla en contextos de equidad, consolidando así oportunidades para que todas las niñas y niños desplieguen sus potencialidades.

2.3 Ciudadanía

La ciudadanía se comprende como una condición social y política que implica el reconocimiento de los hábitos, costumbres y valores de una sociedad, el ejercicio de derechos civiles, sociales y políticos, así como el cumplimiento de deberes asociados y la capacidad de contribuir al desarrollo colectivo (Subsecretaría de Educación Parvularia [SdEP], 2018). En este marco, la educación parvularia reconoce que niñas y niños, desde sus primeros años de vida, amplían sus posibilidades de estar y actuar en el mundo, participando activamente en las comunidades de las que forman parte —familia, sala cuna, jardín infantil, escuela o programa educativo alternativo— constituyéndose en ciudadanas y ciudadanos que habitan y transforman los espacios en que se desenvuelven (Cameron y Moss, 2020).

En Chile, la formación ciudadana en este nivel educativo busca que cada niña y niño se sienta parte de una comunidad, reconociendo y valorando la existencia de otras y otros, desarrollando sentido de pertenencia, tomando decisiones y orientando sus acciones al bien común (SdEP, 2018). La educación parvularia constituye una de las primeras experiencias de comunidad para los párvulos. Allí, niñas y niños exploran sus relaciones en grupo, con el barrio y la ciudad, construyendo identidad (Lara-Salcedo & Suarez-Rivero, 2021) y asumiéndose como seres con opinión. En consecuencia, el quehacer pedagógico ha de propiciar prácticas democráticas y de respeto mutuo, generando instancias de colaboración, solidaridad y empatía. La ciudadanía desde la sala cuna (Esparza y Sánchez, 2015; Våpenstad and Bakkenget, 2021) se configura en la convivencia cotidiana, cuando las niñas y niños se apropian de su contexto, toman decisiones, exigen el respeto de sus derechos y los derechos de los demás, y se reconocen sujetos participativos.

Es así como su ejercicio se manifiesta en experiencias concretas de diálogo, acuerdos y normas. El juego, en tanto principal vía de expresión y aprendizaje en la infancia, constituye un espacio privilegiado para negociar, consensuar y disenter, desarrollando habilidades de pensamiento crítico, colaboración y empatía. La ciudadanía y la sana convivencia son reconocidas como derechos fundamentales desde la más temprana edad, lo que exige a las y los adultos el observar, valorar y potenciar las formas en que las niñas y niños participan en la sociedad (Hart, 1993, 2013; Pose Porto et al., 2024; Ministerio de Educación Nacional, 2025), promoviendo en ellas y ellos la comprensión y experiencia de los valores compartidos.

La ciudadanía digital se incorpora en la educación parvularia como una dimensión emergente de la formación ciudadana, en coherencia con los desafíos que plantea la creciente presencia de tecnologías en la vida cotidiana. En este sentido, los estándares reconocen la necesidad de que las futuras educadoras y educadores comprendan el ecosistema digital actual y desarrollen habilidades para integrar de manera crítica y reflexiva los recursos digitales, por ejemplo, en apoyo a procesos de gestión y análisis de datos y de comunicación con las familias. Su integración al proceso de enseñanza y aprendizaje debe priorizar las experiencias concretas y multisensoriales, la interacción colaborativa entre niñas y niños y el valor insustituible del juego en un contexto caracterizado por el bienestar. De acuerdo con UNESCO (2019), la alfabetización digital y la integración ética de las tecnologías, incluyendo la inteligencia artificial, deben ser abordadas como parte de la formación docente, de modo que su uso, si se estima pertinente, se integre efectivamente como un medio pedagógico —y no un fin— que promueva el pensamiento crítico y la participación activa de los párvulos en la sociedad contemporánea.

En este marco, los estándares establecen que el uso de tecnologías digitales con las niñas y niños se restringe a experiencias pedagógicamente justificadas, a partir del nivel de transición, y en coherencia con los principios curriculares del nivel. Se trata de reconocer que la alfabetización digital puede formar parte del ejercicio de ciudadanía equitativa desde la primera infancia si se diseña e implementa para favorecer el desarrollo del pensamiento, la participación y la convivencia democrática. Como plantean Chaudron et al. (2018) y Swider-Cios et al. (2023), el desafío es asegurar que su incorporación desde el nivel transición —en este caso— enriquezca el proceso educativo, favorezca la equidad y abra nuevas posibilidades para el aprendizaje y la participación, la interacción directa y la experiencia en-activa.

2.4 Compromiso con la sostenibilidad

En un contexto de profundas crisis socioambientales —como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, la inequidad social y la degradación de los ecosistemas— la sostenibilidad se ha convertido en un desafío ético y político urgente para la educación. La educación parvularia, como primera etapa del sistema educativo, tiene un rol ineludible en la formación de personas que habitan el mundo de manera consciente, crítica y comprometida. Este enfoque se articula con las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), el cual subraya la importancia de garantizar una educación inclusiva y equitativa desde la primera infancia, poniendo especial énfasis en los grupos más vulnerables y en el fortalecimiento de una ciudadanía activa y responsable con el entorno natural y sociocultural.

En la primera infancia, la sostenibilidad debe ser abordada desde un enfoque holístico, en que el bienestar infantil se entrelace con el cuidado de la naturaleza, la justicia social y la participación activa de las comunidades. La educación para la sostenibilidad en la infancia temprana es una oportunidad para forjar vínculos entre generaciones, fortalecer el sentido de agencia de todas las niñas y los niños y crear una cultura de respeto por los ecosistemas y por las diversas formas de vida (OMEP, 2019; Borg and Pramling, 2022).

Desde esta perspectiva, estos estándares consideran que las y los educadores deben formarse como agentes de cambio que integren la sostenibilidad como enfoque que orienta el quehacer pedagógico. Esto implica una comprensión integral de los tres pilares de la sostenibilidad — ambiental, social y económico— y su expresión en prácticas educativas situadas, culturalmente pertinentes y ambientalmente conscientes.

2.5 Trabajo colaborativo en el equipo pedagógico y con las familias

La educación parvularia se construye sobre la base de relaciones significativas, cercanas y colaborativas, que reconocen a cada niña y niño en su individualidad, así como en su pertenencia a entornos familiares y socioculturales variados. Desde esta perspectiva, la colaboración con familias, comunidades, colegas y otras y otros profesionales y técnicos es un componente esencial del quehacer pedagógico (Campillay & Gubbins, 2022; Kahila et al., 2023; Lewis, 2023).

Para que la educación responda de manera pertinente a las características, necesidades e intereses de niñas y niños, es indispensable integrar activamente a las y los adultos significativos. Las familias constituyen los primeros entornos de socialización en que ocurre una variedad de aprendizajes y en que niñas y niños construyen significados fundamentales sobre sí mismos y sobre el mundo. Por ello, establecer vínculos respetuosos permite ampliar la comprensión que las educadoras y educadores en formación tienen de los párvulos, ajustar las prácticas pedagógicas y fortalecer el bienestar emocional, identitario y relacional. Una educación que se proyecta desde el enfoque de derechos concibe a las comunidades como aliadas activas en la construcción de experiencias de aprendizaje culturalmente significativas. Los entornos comunitarios entregan referentes, valores y saberes que nutren la práctica pedagógica y ofrecen oportunidades de participación social temprana para las niñas y niños. En este sentido, la colaboración con actores del entorno próximo —vecinos, organizaciones territoriales, redes de apoyo— promueve la visibilización y respeto por las heterogéneas realidades familiares y socioculturales.

El trabajo conjunto con equipos pedagógicos y otras y otros profesionales es también parte de este entramado colaborativo (Hargreaves, 2019). Supone reconocer la complejidad de las situaciones que viven los párvulos y responder con estrategias articuladas, coherentes y contextualizadas. Esta colaboración requiere habilidades como la comunicación empática, la apertura a otros puntos de vista, la disposición al diálogo y la construcción de acuerdos.

Los estándares orientan la formación de educadoras y educadores a reconocer a la familia en su diversidad, valorándola como primera educadora, evitando prácticas discriminatorias, acogiéndola para la contextualización de los ambientes y experiencias de aprendizaje, y generando instancias en que las diferencias sean puntos de partida para una educación más inclusiva. Tal como lo plantea el U.S. Department of Health and Human Services for Early Childhood System (s.f), se requiere involucrar a las familias desde una mirada sistémica, entendiendo este proceso como interactivo, relacional y enmarcado en estructuras organizacionales.

Desde esta concepción, la formación inicial debe preparar a las y los estudiantes para establecer relaciones positivas, respetuosas y culturalmente relevantes, comprender los fundamentos teóricos del involucramiento familiar y reconocer los resultados que este produce en el aprendizaje infantil. Del mismo modo, requiere promover la participación familiar, desarrollar habilidades de comunicación orientada a metas compartidas y trabajar articuladamente. Se espera que las y los profesionales egresados desarrollen habilidades y conozcan estrategias para el trabajo con adultos —ya sean familias, colegas u otras y otros profesionales— con el fin de construir trabajo colaborativo centrado en el desarrollo y aprendizaje integral de las niñas y niños.

Durante la formación inicial no siempre existen oportunidades reales y sistemáticas para desarrollar estas habilidades en contextos auténticos. Por ello, todas las alusiones a la implementación que se presentan en la formulación de estos estándares refieren a aquellas que las y los estudiantes pudieran observar o llevar a cabo en las distintas instancias de práctica incluidas en su proceso formativo o bien a situaciones hipotéticas analizadas en variadas instancias de reflexión.

III. ESTRUCTURA Y CONSIDERACIONES AL DOCUMENTO DE ESTÁNDARES PEDAGÓGICOS Y DISCIPLINARIOS

La estructura del documento de Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para carreras de Pedagogía en Educación Parvularia se inicia con la presentación de antecedentes y fundamentos integradores que entregan el marco común que los sustenta. En este apartado se presentan los sentidos pedagógicos que orientan la formación de educadoras y educadores de párvulos, tales como el enfoque de derechos, la inclusión, la formación ciudadana, la sostenibilidad y el trabajo colaborativo.

A continuación, los estándares pedagógicos se estructuran en torno a los cuatro dominios definidos en el Marco para la Buena Enseñanza, por ley: preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, creación de ambientes propicios para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todas las niñas y los niños, y responsabilidades profesionales. Cada dominio incluye una descripción y una fundamentación, a partir de las cuales se presentan los nueve estándares. A su vez, cada estándar cuenta con su propia descripción y con descriptores organizados en focos, que especifican los desempeños esperados y los conocimientos, habilidades y disposiciones que deben demostrar los egresados de la formación inicial docente.

Por su parte, los estándares disciplinarios abordan los conocimientos, habilidades y disposiciones que la futura educadora o educador de párvulos debe demostrar en relación con las disciplinas que sustentan los núcleos de aprendizaje de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia vigentes. Cada uno de los ocho estándares se presenta con su descripción, fundamentación y descriptores, los cuales se organizan en dos focos: conocimiento disciplinar y didáctica disciplinar. Esta estructura se inspira en el concepto de Conocimiento Pedagógico del Contenido (Shulman, 1986, 1987), integrando la comprensión del saber disciplinar con las estrategias necesarias para abordarlo en la primera infancia.

Respecto tanto del cuerpo de estándares pedagógicos como de los disciplinarios, es necesario considerar el enfoque implícito en la formulación de aquellos que inician con el concepto "comprender." Este evidencia una concepción de la formación basada en una comprensión profunda del conocimiento, entendida como una relación activa, reflexiva y transformadora con los saberes, en la línea de la propuesta de David Perkins (1986, 1999, 2014). Desde esta perspectiva, el "comprender" implica que junto con adquirir información, se utiliza el conocimiento de manera flexible para pensar y actuar en distintos contextos y situaciones educativas, movilizando procesos cognitivos de alto nivel como analizar, explicar, extrapolar, producir evidencias, tomar perspectiva, generalizar y predecir, de manera equivalente a la definición en los estándares FID 2021 del sistema escolar.

Esta comprensión profunda se entiende desde un marco constructivista, que define el aprendizaje como un proceso activo de construcción de sentido por parte del sujeto. En la formación inicial de educadoras y educadores de párvulos, implica generar experiencias formativas en que las y los estudiantes participen en procesos de análisis, problematización, reflexión y construcción situada del saber, conectando teoría y práctica, experiencias personales, contextos educativos reales y desafíos profesionales. De tal modo, los procesos de formación inicial requieren caracterizarse por la promoción de la reflexión sistemática, el desarrollo metacognitivo y la autorregulación, favoreciendo que el conocimiento sea transferido a contextos diversos, complejos y cambiantes de la educación, en coherencia con una concepción de la profesión como práctica reflexiva, ética y transformadora.

Una distinción de este referente es la consideración de la **trayectoria educativa**, que refiere a la secuencia entre niveles educativos que experimenta una niña, niño y joven en el sistema educativo. En nuestro país, comienza en la educación parvularia y continúa en la educación básica. En el caso de la educación parvularia se organiza en tres niveles (nivel sala cuna, nivel medio y nivel transición). En cada uno de estos tramos, el currículo establece los aprendizajes teóricamente esperados para los párvulos, expresados en los objetivos de aprendizaje y los objetivos de aprendizaje transversales.

En complementariedad, se incluye la **progresión del desarrollo y aprendizaje**. Ello, pues alude a la secuencia teórica de avance más común respecto de la construcción de conocimientos, habilidades y actitudes de los párvulos durante la primera infancia. De esta manera, se enfatiza la precisión teórica disciplinar que deben poseer las y los estudiantes para responder con pertinencia a los requerimientos de los párvulos de cada uno de los tramos o niveles curriculares. En consecuencia, su integración especialmente en los estándares de conocimiento disciplinar, espera destacar que se requiere preparar en la formación inicial, las distinciones más específicas respecto de cada uno de los niveles y entre estos tres niveles de la educación parvularia.

Junto con lo anteriormente expresado, se ha integrado el concepto de **trayectoria de aprendizajes**, que alude al nivel de avance y logro en el desarrollo y aprendizaje de cada párvulo en particular, de acuerdo con sus propias características, necesidades, intereses, ritmos y formas de aprender, y que pudiera ser diferente del esperado en cada nivel o tramo de la trayectoria educativa. Se establece coherencia, además, con la incorporación de las **barreras de aprendizaje** que pueden presentarse en los procesos pedagógicos acorde con la singularidad de cada párvulo, considerando cuando corresponda las **necesidades de apoyo especializado**. Por su naturaleza, estas conceptualizaciones se evidencian en diversos focos de los estándares pedagógicos y, en especial, en los focos referidos a la didáctica disciplinar de los estándares disciplinarios.

Otro concepto asumido en estos estándares interpela la necesidad de resguardo de los procesos de **transición** que experimentan los párvulos en su paso desde el hogar a la sala cuna o al nivel medio o al ingresar al nivel de transición, etapa que muchas veces está acompañada, además, del ingreso a la escuela (o liceo con primer y segundo niveles transición). Del mismo modo, la transición se asocia al trayecto entre la educación parvularia y el nivel de educación básica.

Estas consideraciones reflejan algunas semejanzas de este documento con el referente para carreras de pedagogía en educación general básica, por ejemplo, en la identificación de sentidos comunes, en la integración de algunos conceptos compartidos en los estándares y descriptores y en la semejanza de algunas definiciones del glosario. Asimismo, con el referente de educación especial/diferencial. De tal modo, se espera favorecer la articulación en la formación de las y los futuros educadores a partir de una visión del sistema educativo como un continuo que implica la inclusión, lo que pudiera impactar finalmente en una mejor experiencia educativa de todas las niñas y los niños, desde este primer nivel de educación parvularia.

Finalmente, el documento incluye un glosario que reúne y define aquellos conceptos que podrían requerir aclaración adicional para una mejor comprensión. No se incluyen los términos que ya han sido explicados en la fundamentación de los estándares, con el fin de evitar redundancias y mantener la claridad y extensión del texto.

ESTÁNDARES PEDAGÓGICOS

EDUCACIÓN PARVULARIA

IV. ESTÁNDARES PEDAGÓGICOS

Los estándares pedagógicos son descripciones de expectativas respecto a las prácticas docentes generales de las y los profesionales de la educación parvularia recién egresados. A diferencia de los estándares disciplinarios que se enfocan en los conocimientos, habilidades y actitudes propias de la estructura del referente curricular actual, los estándares pedagógicos abordan el saber común, necesario para diseñar, implementar y evaluar ambientes y experiencias pedagógicas que potencien los aprendizajes de todas las niñas y los niños. Los estándares disciplinarios y pedagógicos están interrelacionados, en tanto los estándares disciplinarios recurren a los criterios y orientaciones pedagógicas para llevarse a cabo.

La formulación de los estándares pedagógicos está basada en referentes nacionales e internacionales que han sistematizado los avances en las ciencias de la pedagogía para la primera infancia, literatura especializada sobre el desarrollo y aprendizaje, además de una revisión de estándares internacionales para el nivel de educación parvularia.

Estos estándares se organizan en cuatro dominios complementarios que estructuran el saber pedagógico en la formación inicial. El Dominio A, de Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, se orienta al conocimiento pedagógico profesional, incluyendo el desarrollo y aprendizaje integral, el conocimiento disciplinar, didáctico y curricular, la planificación y evaluación educativa. El Dominio B, de Creación de ambientes propicios para el aprendizaje, se enfoca en la creación de ambientes para el aprendizaje inclusivos, lúdicos y de bienestar. El Dominio C, de Enseñanza para el aprendizaje de todas las niñas y los niños, aborda la implementación de experiencias de aprendizaje significativas y desafiantes, así como precisiones respecto al valor de la retroalimentación. Finalmente, el Dominio D, de Responsabilidades profesionales, se refiere al compromiso ético y al aprendizaje profesional continuo.

En cada una de estas dimensiones se describen acciones esperadas de quienes egresan, que permiten evidenciar su preparación para desenvolverse en diversos contextos educativos. En el caso del Dominio A, estas acciones se relacionan con el análisis, la argumentación y la fundamentación de decisiones pedagógicas; mientras que en los dominios B, C y D se refieren a prácticas que, aunque proyectadas a escenarios reales, deben ser comprendidas como situaciones formativas que pueden ser desplegadas en contextos hipotéticos, reconociendo que las instancias de práctica en terreno son variadas.

VISIÓN SINÓPTICA

Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje

Estándar 1:

Desarrollo y
Aprendizaje Integral

Comprende las principales teorías del desarrollo y el aprendizaje en la primera infancia, reconociendo cómo ambos procesos interactúan y se influyen mutuamente, su progresión en la trayectoria educativa de la Educación Parvularia y la incidencia de diversos factores en su despliegue.

Focos:

- Principios del desarrollo y aprendizaje de niñas y niños.
- Factores que inciden en el desarrollo y aprendizaje.

Estándar 2:

Conocimiento
disciplinar, didáctico
y curricular

Demuestra comprensión del sustento teórico que aportan las disciplinas y didácticas de la primera infancia a la construcción del proceso de enseñanza y aprendizaje evidenciado en el currículo de educación parvularia y su interrelación e integración con enfoques de derecho, inclusión, ciudadanía y sostenibilidad.

Focos:

- Conocimiento disciplinar.
- Conocimiento didáctico.
- Conocimiento curricular.

Estándar 3:

Planificación y
evaluación del proceso
de enseñanza y
aprendizaje

Planifica y evalúa ambientes y experiencias de aprendizaje pertinentes, basadas en las características de todas las niñas y los niños en su diversidad, en coherencia con el currículo vigente, contextualizadas en diferentes programas educativos, y utilizando la tecnología como apoyo a esta gestión.

Focos:

- Planificación y evaluación pertinente.
- Diseño de experiencias para el aprendizaje.
- Integración de tecnologías digitales.

Dominio B: Creación ambientes propicios para el aprendizaje

Estándar 4:

Ambientes de aprendizaje integral, inclusivos y en bienestar

Promueve ambientes de aprendizaje integrales, inclusivos y orientados al bienestar, demostrando habilidades personales y sensibilidad pedagógica, que resguardan el enfoque de derechos, el respeto mutuo, la equidad, el buen trato y la corregulación.

Focos:

- Habilidades personales para el buen trato y la inclusión.
- Promoción del buen trato y la inclusión.

Estándar 5:

Ambientes para el aprendizaje pertinentes y lúdicos

Crea ambientes de aprendizaje que articulan interacciones pertinentes y la organización de espacios, recursos educativos y tiempos, promoviendo el juego y la actividad lúdica en el proceso de desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños.

Focos:

- Interacciones pertinentes.
- Ambientes de aprendizaje lúdicos.

VISIÓN SINÓPTICA

Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todas las niñas y los niños

Estándar 6:

Aprendizaje Integral,
significativo y
desafiante

Propicia una cultura pedagógica que integra una comunicación efectiva y altas expectativas en el desarrollo y aprendizaje de niñas y niños, facilitando su participación en una trayectoria de aprendizajes desafiante y significativa.

Focos:

- Comunicación Efectiva.
- Cultura de aprendizaje.

Estándar 7:

Evaluación y
retroalimentación
para el aprendizaje

Evalúa con enfoque formativo, favoreciendo el desarrollo y aprendizaje integral de niñas y niños, de manera sistemática y auténtica, tomando decisiones basadas en evidencias y comunicando resultados para la mejora y la colaboración con los distintos actores educativos..

Focos:

- Procedimientos, estrategias e instrumentos de evaluación.
- Toma de decisiones y comunicación de resultados.

Dominio D: Responsabilidades profesionales

Estándar 8:
Compromiso y ética
profesional

Ejerce su rol profesional con sentido ético y en coherencia con el marco normativo vigente, promoviendo el bienestar integral de niñas y niños, y contribuyendo activamente al mejoramiento continuo de la comunidad educativa.

Focos:

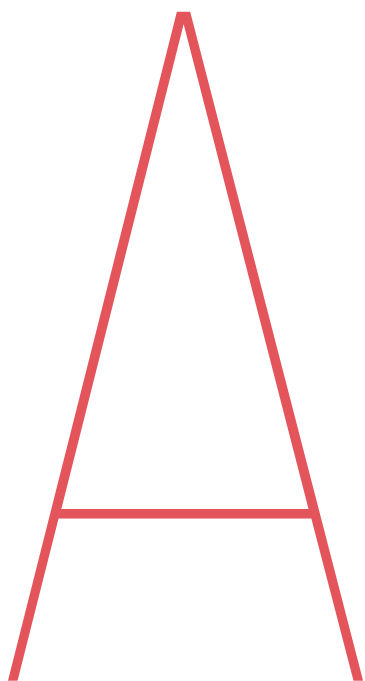
- Marco regulatorio.
- Ética profesional.
- Compromiso con el mejoramiento continuo de la comunidad educativa.

Estándar 9:
Aprendizaje
profesional
continuo

Reflexiona crítica y sistemáticamente sobre su práctica pedagógica, fundamentando sus decisiones en evidencia, saberes actualizados y referentes nacionales del nivel; y colabora con el equipo pedagógico y la comunidad educativa en función de la mejora continua institucional.

Focos:

- Práctica reflexiva.
- Trabajo colaborativo.



DOMINIO A

Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje

Descripción

Este dominio se centra en la preparación pedagógica que realiza la futura educadora o educador para ofrecer a todas las niñas y los niños experiencias pertinentes, significativas y desafiantes, que potencien su desarrollo y aprendizaje integral desde una perspectiva respetuosa de sus características, intereses, entornos y trayectorias. Para ello, considera cómo se desarrollan y aprenden los párvulos en su diversidad, comprende las disciplinas y su articulación con el currículo, así como las didácticas propias de la educación parvularia.



Fundamentación

El Dominio A reúne los estándares pedagógicos vinculados al conocimiento profesional que sustenta la labor educativa en educación parvularia. Abarca tres componentes centrales: la comprensión del desarrollo y aprendizaje de niñas y niños (Estándar 1), el conocimiento disciplinar, didáctico y curricular específico del nivel (Estándar 2), y la planificación y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje (Estándar 3).

Estos estándares responden a la necesidad de contar con una base teórica sólida, que fundamente la toma de decisiones pedagógicas. Este conocimiento se articula desde distintas disciplinas —por ejemplo, la pedagogía, la psicología o la filosofía—, integrando dimensiones clave como el currículo, la evaluación, la didáctica, las condiciones contextuales y el rol activo de las niñas y los niños sujetos de derecho.

El Dominio A se sustenta en una comprensión integrada del desarrollo y aprendizaje infantil, concebidos como procesos interdependientes, dinámicos y en permanente interacción. Inspirada en enfoques de desarrollo socioculturales y ecológicos, esta visión reconoce tanto la progresión esperada en diferentes ámbitos —socioemocional y lingüístico, entre otros— como la diversidad de trayectorias de aprendizaje individuales que expresan niñas y niños en la educación parvularia (Lightfoot et al., 2018). En coherencia con ello, se espera que las futuras educadoras y educadores fundamenten la relación entre desarrollo y aprendizaje, comprendiendo que ambos procesos se influyen mutuamente.

Esta perspectiva, además, releva la importancia de reconocer la singularidad de cada niña y niño, así como la incidencia de factores protectores y de riesgo que condicionan sus experiencias de vida y que pueden ser abordados pedagógicamente con el apoyo de redes familiares y comunitarias. De igual modo, se considera la influencia decisiva del entorno natural y sociocultural y del contexto histórico en el desarrollo y aprendizaje integral, y el rol central de la familia como primera educadora. Estas dimensiones permiten articular los aportes disciplinares y pedagógicos con las particularidades de los párvulos, reconociendo la diversidad como un valor para la enseñanza y el aprendizaje.

Conocimiento pedagógico y disciplinar articulado al currículo

El Dominio A destaca la importancia de que las y los estudiantes egresados comprendan de forma articulada las disciplinas que sustentan el currículo nacional. Este conocimiento incluye la apropiación conceptual de los contenidos y la reflexión crítica de los mismos sobre su sentido formativo, relevancia cultural y pertinencia para el desarrollo y aprendizaje integral de niñas y niños. Se espera, por tanto, que las y los egresados vinculen los saberes disciplinares con prácticas pedagógicas situadas, considerando los objetivos de aprendizaje (OA), los objetivos de aprendizaje transversales (OAT) y las orientaciones establecidas en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

Desde esta perspectiva, se concibe la pedagogía como un proceso interactivo y contextual, que implica una planificación intencionada de ambientes y experiencias educativas significativas. En el contexto de educación parvularia, implica diseñar oportunidades en las que el juego, la exploración y la indagación son medios privilegiados de construcción de conocimiento, reconociendo que lo que se enseña es inseparable de cómo se enseña y cómo se vive con otras y otros.

Así entendida, la pedagogía en la educación inicial debe pensarse desde su naturaleza dinámica, que se redefine continuamente en diálogo con las tensiones propias del campo: lo individual y lo comunitario, la estructura y la libertad, lo infantil y lo adulto, lo planificado y lo emergente (Kangas et al., 2020). En esta tensión se funda la labor pedagógica, entendida como una práctica reflexiva y situada, que conjuga saberes disciplinares, decisiones curriculares y sensibilidad educativa.

El conocimiento disciplinar en este nivel incluye no solo saberes propios de las ciencias, el arte, la matemática, la lengua y las ciencias sociales, sino también una comprensión didáctica de cómo se aproximan estas áreas al mundo de la primera infancia: con sentido lúdico, experiencial, y relacional. Así, por ejemplo, la pedagogía a través del juego, la indagación o el trabajo por proyectos se convierten en vías para conectar intencionadamente los contenidos curriculares con las características e intereses de los párvulos (Kangas et al., 2020).

Planificación y evaluación formativa y contextualizada

Este dominio enfatiza la planificación y evaluación como procesos centrales del trabajo pedagógico, que deben ser coherentes con las características del grupo, los objetivos del currículo y las condiciones del entorno. La planificación considera las singularidades de todas las niñas y los niños, distintas escalas de tiempo, la continuidad, y la fluidez y la flexibilidad de los programas educativos. Para esto, las y los futuros educadores sustentan sus acciones en la comprensión del desarrollo y aprendizaje infantil y en los propósitos curriculares, actuando desde un enfoque inclusivo, situado y reflexivo.

La evaluación, por su parte, se concibe desde su interrelación con la planificación y a partir de un enfoque formativo, auténtico y diversificado, que busca recoger evidencias pertinentes y oportunas del proceso de aprendizaje de los párvulos y para la mejora de la práctica docente. Esta evaluación considera procedimientos, estrategias e instrumentos variados y se nutre de aportes familiares y comunitarios. En línea con los estándares internacionales, se espera que las egresadas y egresados comprendan que el propósito principal de la evaluación en la infancia temprana es informar la enseñanza, el aprendizaje y la planificación, mediante el uso ético y contextualizado de herramientas apropiadas para documentar el progreso y promover resultados positivos para cada niña y niño (OECD, 2020).

La participación de las familias se valora como un componente clave del proceso evaluativo, mediante una colaboración sostenida que puede expresarse a través de variados medios, tales como registros audiovisuales, relatos, verbalizaciones, dibujos u otros objetos significativos provenientes del hogar. Esta perspectiva promueve una mirada integral, relacional y situada del aprendizaje (UNESCO, 2021).

Uso intencionado de tecnologías digitales con sentido pedagógico

Este dominio contempla la integración de las tecnologías digitales como herramientas al servicio de la gestión de educadoras y educadores en formación (la comunicación, la evaluación y el aprendizaje), siempre desde un enfoque ético, situado y pedagógicamente intencionado. La integración de tecnología digital en el trabajo pedagógico (desde el nivel transición en este caso), tal como el uso de pizarras interactivas, tablets, cápsulas audiovisuales o plataformas digitales debe estar guiada por criterios de pertinencia al desarrollo y aprendizaje infantil y resguardar el sentido formativo, debiendo ser comprendida como un recurso de apoyo al aprendizaje activo.

Las habilidades digitales docentes implican el uso crítico, ético y creativo de recursos tecnológicos para enriquecer los ambientes de aprendizaje, comunicar y documentar procesos pedagógicos, y promover experiencias significativas de participación de niñas y niños (Silva-Quiroz et al., 2025). En este sentido, se espera que las futuras y futuros educadores diseñen e implementen ambientes y experiencias en que el uso de tecnologías esté subordinado a los principios pedagógicos del nivel, priorizando la interacción directa, las vivencias concretas y el juego, y reconociendo que el desarrollo y aprendizaje en primera infancia se potencia principalmente en contextos de vínculo afectivo, corporalidad y exploración en-activa.

Numerosos estudios advierten que el uso indiscriminado o excesivo de pantallas puede generar efectos negativos en el desarrollo cognitivo y socioemocional de niñas y niños menores de 5 años, afectando funciones ejecutivas, regulación emocional y lenguaje (Swider-Cios et al., 2023). Undheim (2022), por su parte, señala que "*digital technology*" incluye no solo pantallas, sino cámaras grabadoras, micrófonos, proyectores, microscopios digitales, dispositivos de programación, pizarras interactivas e incluso "tecnologías imaginarias" usadas por las niñas y los niños. Por ello, su integración en la educación parvularia desde el nivel de transición debe ser selectiva, situada y acompañada de un andamiaje pedagógico que incluya tanto al equipo educativo como a las familias (Chaudron et al., 2018).

La alfabetización digital de las y los futuros docentes requiere no solo el dominio técnico, sino también la capacidad de tomar decisiones fundamentadas sobre cuándo, cómo y para qué utilizar tecnologías, en coherencia con los objetivos de aprendizaje, la diversidad de los párvulos y las condiciones contextuales. Esto incluye la planificación de experiencias de aprendizaje a distancia o híbridas en contextos de emergencia, siempre priorizando la promoción de la ciudadanía digital, la inclusión y la sostenibilidad como componentes integrados en los ambientes tecnológicos desde el tramo o nivel transición (Caldeiro-Pedreira et al., 2021), resguardando la privacidad y promoviendo un enfoque culturalmente relevante (Swider-Cios et al., 2023).

ESTÁNDAR 1

DESARROLLO Y APRENDIZAJE INTEGRAL

Comprende las principales teorías del desarrollo y el aprendizaje en la primera infancia, reconociendo cómo ambos procesos interactúan y se influyen mutuamente, su progresión en la trayectoria educativa de la educación parvularia y la incidencia de diversos factores en su despliegue.

Descripción

Este estándar aborda la comprensión de las principales teorías que explican el desarrollo y aprendizaje en la primera infancia, reconociéndolos como procesos dinámicos, integrales e interdependientes. Se espera que las y los futuros educadores puedan fundamentar esta articulación teórica y reconocer su expresión en la trayectoria educativa del nivel de educación parvularia.

Asimismo, el estándar releva la influencia de factores individuales, familiares, socioculturales e históricos en el desarrollo y aprendizaje de los párvulos, valorando la diversidad como un esencial. Considera la importancia de la familia como primera educadora y la colaboración de las redes comunitarias, así como la necesidad de atender factores protectores y de riesgo para favorecer el bienestar y el aprendizaje de todas las niñas y los niños.

Descriptoros

Foco: Principios del desarrollo y aprendizaje de niñas y niños

1. Explica las principales teorías del desarrollo y el aprendizaje en la primera infancia, sus características, sus principios, las diferencias y complementariedades entre ellas y cómo se evidencian en la trayectoria educativa del nivel de educación parvularia.
2. Fundamenta teóricamente la relevancia de la interrelación entre desarrollo y aprendizaje en la primera infancia y su progresión en la trayectoria educativa del nivel de educación parvularia.

Foco: Factores que inciden en el desarrollo y aprendizaje

1. Argumenta la importancia de reconocer la singularidad de cada niña y niño, considerando las necesidades de apoyo especializado, si es pertinente a su trayectoria de aprendizajes.
2. Fundamenta de qué manera los entornos naturales, socioculturales y el contexto histórico influyen en el desarrollo y aprendizaje integral de niñas y niños, considerando el rol central que desempeña la familia como primera educadora.
3. Explica la incidencia de factores protectores y de riesgo en el desarrollo y aprendizaje integral de niñas y niños, relevando aquellos que pueden ser abordados pedagógicamente con la colaboración de las redes familiares y locales.

ESTÁNDAR 2

CONOCIMIENTO DISCIPLINAR, DIDÁCTICO Y CURRICULAR

Demuestra comprensión del sustento teórico que aportan las disciplinas y didácticas de la primera infancia a la construcción del proceso de enseñanza y aprendizaje evidenciado en el currículo de educación parvularia, y su interrelación con el enfoque de derechos, la inclusión, la ciudadanía y la sostenibilidad.

Descripción

Este estándar destaca la importancia de una formación sólida en conocimientos disciplinares y didácticos que sustenten la enseñanza y el aprendizaje en la educación parvularia. Se espera que las y los futuros profesionales comprendan la vinculación entre diferentes saberes disciplinares y el desarrollo y aprendizaje integral de los párvulos, valorando la pedagogía del nivel como un campo específico, con principios y fundamentos propios. Asimismo, se enfatiza la necesidad de articular estos saberes con el enfoque de derechos, la inclusión, la ciudadanía y la sostenibilidad, reconociendo su impacto en la trayectoria educativa de niñas y niños.

Del mismo modo, el estándar releva la comprensión de una didáctica situada que se fundamenta en los principios pedagógicos del nivel en general, con énfasis en el juego. También considera la necesidad de conocer el currículo vigente, en su estructura y fundamentos, identificando la relación entre objetivos que orientan la práctica pedagógica y los conocimientos, habilidades y actitudes que estos expresan. En este sentido, se espera que las y los estudiantes analicen críticamente las implicancias del currículo y las proyecten en procesos de planificación, evaluación y organización de ambientes de aprendizaje, así como en el trabajo con familias y comunidades.

Descriptores

Foco: Conocimiento disciplinar

1. Fundamenta teóricamente la vinculación del desarrollo y aprendizaje de niñas y niños con diferentes conocimientos disciplinares, destacando su interrelación en la trayectoria educativa del nivel de educación parvularia.
2. Caracteriza la pedagogía como disciplina, explicitando de qué manera la educación parvularia se constituye en una, y su relevancia en la trayectoria educativa integral de las niñas y los niños.

Foco: Conocimiento didáctico

1. Describe las características esenciales de una didáctica coherente con el enfoque de derechos, los principios pedagógicos, la inclusión y la ciudadanía, en cada nivel de la trayectoria educativa y en agrupaciones heterogéneas.
2. Argumenta las implicancias de una didáctica que prioriza y transversaliza el juego en el proceso de enseñanza y aprendizaje en cada nivel de la trayectoria educativa y en agrupaciones heterogéneas.

Foco: Conocimiento del currículo

1. Explica los propósitos, características y relevancia del currículo en educación, sus precursores en la educación parvularia y los elementos clave de variadas propuestas curriculares, coherentes con la pedagogía del nivel.
2. Evidencia la vinculación entre los fundamentos y la estructura del currículo de educación parvularia vigente y con el desarrollo y aprendizaje de niñas y niños en la trayectoria educativa del nivel.
3. Describe los conocimientos, habilidades y actitudes de los objetivos de aprendizaje y los objetivos de aprendizaje transversales, así como las relaciones entre ellos, en cada tramo curricular de la trayectoria del nivel de educación parvularia.
4. Fundamenta la relevancia de planificar y evaluar, de intencionar las interacciones, los espacios, los recursos educativos y los tiempos para su despliegue, así como el trabajo con las familias, la comunidad educativa y local, en función del desarrollo y aprendizaje de los párvulos.

ESTÁNDAR 3

PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Planifica y evalúa ambientes y experiencias de aprendizaje pertinentes, basadas en las características de todas las niñas y los niños en su diversidad, en coherencia con el currículo vigente, contextualizadas en diferentes programas educativos, y utilizando la tecnología como apoyo a esta gestión.

Descripción

Este estándar releva la planificación y la evaluación como procesos centrales para potenciar ambientes y experiencias de aprendizaje significativas, coherentes con el currículo y sensibles a la diversidad de los párvulos y de los contextos educativos de los que participan. Implica comprenderlas como herramientas formativas y auténticas, capaces de orientar decisiones pedagógicas pertinentes que promuevan el desarrollo y aprendizaje de todas las niñas y los niños.

Del mismo modo, el estándar destaca la importancia de diseñar experiencias integrales que articulen distintos núcleos de aprendizaje del currículo vigente y promuevan el protagonismo de los párvulos. Considera además el aporte de las tecnologías digitales como apoyo a la gestión de la planificación y la evaluación, y en experiencias pedagógicas desde los niveles transición, si es pertinente, como recurso que fortalece la comunicación con las familias, contribuye al desarrollo de una ciudadanía digital responsable y puede enriquecer el proceso pedagógico.

Descriptores

Foco: Planificación y evaluación pertinente

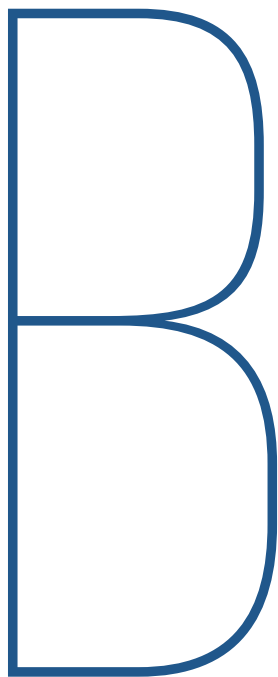
1. Describe las características generales de la planificación y evaluación formativa y auténtica para el aprendizaje en educación parvularia, articulando diferentes escalas temporales y considerando su implementación en variados programas educativos, en sectores rurales y urbanos.
2. Explica de qué manera el análisis de datos cuantitativos y cualitativos de variadas fuentes (con la colaboración del equipo pedagógico, las familias, la comunidad educativa y las redes), aporta a la toma de decisiones para una planificación y evaluación pertinente.
3. Fundamenta una planificación y evaluación que incluye respuestas pedagógicas pertinentes a la diversidad de origen, género, cultura, intereses, ritmos y formas de aprender (entre otras) y a las necesidades de apoyo especializado que pudieran requerir las niñas y niños.

Foco: Diseño de experiencias para el aprendizaje

1. Proyecta la planificación y evaluación de ambientes y experiencias de aprendizaje sustentados en los principios pedagógicos del currículo vigente, en diferentes programas educativos y propuestas curriculares, relevando la participación de niñas y niños, familias, comunidad educativa y local.
2. Fundamenta el diseño de planificaciones y evaluaciones de ambientes y experiencias de aprendizaje que, en pertinencia, incorporan objetivos de tramos curriculares anteriores o posteriores al nivel o agrupación heterogénea, considerando primer año básico si refiere a nivel transición de la trayectoria educativa.
3. Explica la articulación de dos o más núcleos del currículo vigente en las planificaciones y evaluaciones de ambientes y experiencias de aprendizaje, resguardando el equilibrio entre todos ellos, en un marco de tiempo definido y a través de estrategias que promueven la interdisciplinariedad.
4. Argumenta la diversificación de la enseñanza en la planificación y evaluación de ambientes y experiencias de aprendizaje, al considerar las barreras y los requerimientos de apoyo especializado que pudieran presentarse.

Foco: Integración de tecnología digital

1. Argumenta, a partir de su propia alfabetización digital, la integración de tecnologías de apoyo a la planificación y evaluación que realiza el equipo pedagógico, en régimen presencial, a distancia o híbrido, mediante cápsulas audiovisuales, documentación pedagógica, comunicación con las familias, entre otros.
2. Fundamenta cómo la planificación y la evaluación de ambientes de aprendizaje que integran tecnologías digitales desde el nivel de transición, promueven los principios pedagógicos, la inclusión, la ciudadanía digital, y la sostenibilidad en diálogo con las familias.



DOMINIO B

Creación de ambientes propicios de aprendizaje

Descripción

Este dominio reconoce que el ambiente de aprendizaje que construye la y el estudiante de educación parvularia es un componente central del proceso educativo al promover, el desarrollo y aprendizaje integral y en bienestar de niñas y niños. Crear ambientes de aprendizaje en la primera infancia implica asegurar condiciones de seguridad emocional y respeto a la diversidad, desde un enfoque de derechos que promueva la equidad, el buen trato, la empatía y la corregulación. Ello demanda habilidades personales y profesionales que permitan a las y los futuros docentes cuidar de sí mismos, establecer vínculos afectivos y confiables, y gestionar interacciones sensibles y responsivas con niñas y niños, el equipo pedagógico y las familias.

Del mismo modo, este dominio releva la importancia de generar interacciones en ambientes lúdicos y pertinentes, que integren de manera intencionada los espacios, los recursos y los tiempos educativos. Se espera que las y los egresados prioricen el juego como actividad primordial de los párvulos y como estrategia transversal, y organicen experiencias que promuevan el asombro, la imaginación y el disfrute, valorando el patrimonio material e inmaterial del entorno. Considerando que durante la formación inicial no siempre es posible acceder a contextos auténticos, se valora la capacidad de las y los estudiantes para proyectar, justificar y reflexionar sobre ambientes de aprendizaje inclusivos y lúdicos, tanto en situaciones hipotéticas como en las prácticas profesionales.



Fundamentación

El buen trato en la Educación Parvularia se concibe como una práctica pedagógica relacional que articula la afectividad, el respeto mutuo, la equidad y la promoción del bienestar integral de niñas y niños. Las interacciones afectuosas y pertinentes constituyen una dimensión esencial de los ambientes de aprendizaje, al configurarse como el principal vehículo para que los párvulos sean protagonistas, desarrollen confianza y desplieguen sus potencialidades desde un enfoque de derechos. La literatura reciente confirma que las relaciones sociales cálidas y consistentes entre niñas, niños y adultos son determinantes para el desarrollo y aprendizaje infantil (Zöggeler-Burkhardt, 2023), lo que refuerza la necesidad de prácticas pedagógicas que promuevan vínculos seguros, confortabilidad emocional y la generación de contextos inclusivos.

En este marco, la corregulación se plantea como un aspecto central, avanzando más allá de la noción de autorregulación. Dado que el desarrollo madurativo se prolonga hasta la adultez temprana, es fundamental que las educadoras y educadores en formación actúen como agentes de apoyo a la regulación de los párvulos, conteniendo y modelando en el quehacer cotidiano y en situaciones emergentes. Ello exige habilidades personales de autocuidado y gestión emocional, que generen ambientes sensibles y responsivos, así como una reflexión permanente junto al equipo pedagógico sobre las condiciones que favorecen el bienestar, la inclusión y la seguridad emocional como base del juego y la exploración (Fleer, 2021).

Ambientes de aprendizaje inclusivos, seguros y afectivos

Garantizar ambientes de aprendizaje que promuevan el enfoque de derechos y con ello la inclusión y el bienestar, constituye un imperativo ético y pedagógico en la formación docente en educación parvularia. Los ambientes se pueden entender como todos los aspectos que rodean a las niñas y niños en educación parvularia; las relaciones con otras y otros, los espacios físicos y las condiciones en las que viven. Todo ello, en conjunto, influye en cómo viven sus experiencias y en qué tan fácil o difícil les resulta desarrollarse y aprender de manera integral (Romo, 2021). Desde esta perspectiva, se reconoce la interdependencia entre interacciones, espacios, recursos y tiempos, cuya organización de manera flexible favorece la exploración, la calma, la corregulación y la acción equitativa sin sesgos de niñas y niños, acorde con su trayectoria de aprendizajes.

El ambiente se configura como un marco para la acción pedagógica y como un "tercer educador". Esta concepción reconoce que una intencionalidad clara y pertinente de las interacciones que se desean establecer provoca, a partir de espacios que contienen y acompañan el aprendizaje, un diálogo permanente con los intereses y exploraciones de los párvulos. Un ambiente cuidadosamente preparado evidencia interacciones que no pretenden imponer un camino único, sino facilitar experiencias abiertas y colaborativas que permitan construir conocimiento desde la creatividad y curiosidad infantil (Curtis y Carter, 2003; Strong-Wilson y Ellis, 2007; Cline et al., 2019; Alvarez, 2024). El principio pedagógico de Bienestar de las bases curriculares vigentes enfatiza que la integridad física, psicológica, moral y espiritual de las niñas y niños debe resguardarse siempre, promoviendo sentimientos de aceptación, plenitud y seguridad que hagan posible el ejercicio del derecho a aprender (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989).

Promover ambientes pertinentes en la primera infancia implica, por tanto, reconocer y valorar la inclusión como valor inherente a todo grupo humano para garantizar la actividad equitativa de todas y todos los párvulos. Ello se expresa en ambientes que privilegian el juego libre y la exploración, incorporan el patrimonio cultural y natural de las comunidades y se organizan con criterios de sostenibilidad. En esta línea, se destacan las interacciones acogedoras y respetuosas que reconocen a la infancia como etapa vital con agencia y dignidad propia (Adlerstein & Cortázar, 2022). Por ello, los estándares de este dominio explicitan transversalmente los componentes estructurales del ambiente —interacciones, espacios, tiempos y recursos—, favoreciendo una comprensión sistémica y articulada que oriente una planificación, implementación y evaluación ética, resguardando los derechos de toda niña y niño.

El juego como principio estructurante de experiencias significativas

En el nivel de educación parvularia, el juego constituye una forma privilegiada de aprendizaje, una manera de estar en el mundo y de construir relaciones con las y los otros. Es reconocido como un derecho de las niñas y los niños, un principio pedagógico, expresión de desarrollo y aprendizaje, y condición para ello. Esta concepción implica la necesidad de resguardar su valor intrínseco y su potencial expresivo, emocional, cultural y social. El Estándar 5 y sus descriptores refuerzan esta visión al centrar la planificación y gestión de ambientes lúdicos en torno al juego libre, entendido como aquel que surge de manera espontánea y responde a las motivaciones y necesidades de los párvulos, lo que exige a los adultos reconocer sus beneficios y proveer tiempo y entornos adecuados (UNICEF y Lego Foundation, 2018).

Desde un enfoque sociocultural, se reconoce que el juego contribuye al desarrollo y aprendizaje integral al ofrecer oportunidades para desplegar agencia, imaginar, resolver conflictos y construir significados en interacción con otras y otros. Por ello, el rol de las y los educadores consiste en promover activamente el juego como parte de una cultura pedagógica basada en la confianza, la flexibilidad y la creatividad. Más aún, fomentar el juego en la formación inicial docente implica una postura ética y política frente a la infancia, reconociendo este ámbito como un campo legítimo de conocimiento y desarrollo profesional (Loizou y Trawick-Smith, 2022).

Es así como el diseño de ambientes lúdicos considera condiciones simbólicas y materiales que lo hacen posible: una disposición adulta que acompañe sin dirigir y que expanda sus potencialidades, tiempos holgados, recursos accesibles, espacios ricos en posibilidades. De este modo, el juego se consolida como un principio estructurante de experiencias significativas, capaz de generar aprendizajes inclusivos, sostenibles y culturalmente relevantes, como lo han mostrado diversas investigaciones en pedagogías del juego (Wood, 2022).

ESTÁNDAR 4

AMBIENTES DE APRENDIZAJE INTEGRAL, INCLUSIVOS Y EN BIENESTAR

Promueve ambientes de aprendizaje integrales, inclusivos y orientados al bienestar, demostrando habilidades personales y sensibilidad pedagógica, que resguardan el enfoque de derechos, el respeto mutuo, la equidad, el buen trato y la corregulación.

Descripción

Este estándar releva la importancia de que las y los futuros profesionales fortalezcan sus habilidades personales y sociales como condición para acompañar con sensibilidad y responsabilidad el desarrollo y aprendizaje de los párvulos. Implica el compromiso con el autocuidado y la gestión de las propias emociones, reconociendo que estos aspectos son fundamentales para construir ambientes de aprendizaje que favorezcan el bienestar integral de niñas y niños, así como del equipo pedagógico, tanto en la cotidianeidad como en situaciones de emergencia.

Asimismo, el estándar pone en el centro la capacidad de generar ambientes basados en el enfoque de derechos, inclusivos, seguros y respetuosos, que promuevan el protagonismo equitativo de todos los párvulos en su trayectoria educativa. Para ello, se espera que las y los egresados gestionen contextos sensibles y responsivos, mediante el buen trato, la empatía, la cercanía y la corregulación, junto con procesos de autoevaluación y análisis sistemático de evidencias. Estas acciones, desarrolladas de manera colaborativa con el equipo pedagógico, permiten tomar decisiones fundamentadas para la mejora continua.

Descriptores

Foco: Habilidades personales para el buen trato y la inclusión

1. Demuestra compromiso con el fortalecimiento de sus habilidades de desarrollo personal y social, reconociendo la importancia de su rol pedagógico en la promoción de ambientes de aprendizaje integrales e inclusivos.
2. Implementa estrategias de autocuidado que contribuyen al fortalecimiento de ambientes de bienestar de niñas y niños y del equipo pedagógico, en contextos cotidianos y en situaciones de emergencia.

Foco: Promoción del buen trato y la inclusión

1. Genera ambientes de aprendizaje seguros y basados en el respeto mutuo, que promueven el protagonismo, la equidad y el bienestar de niñas y niños en toda la trayectoria educativa.
2. Gestiona ambientes de aprendizaje sensibles y responsivos a las necesidades de todas las niñas y los niños de cada tramo curricular de la trayectoria educativa, a partir de la cercanía física, la empatía emocional, el buen trato y la corregulación.
3. Comunica las decisiones que toma a partir de la recolección y análisis sistemático de evidencia, autoevaluando su gestión respecto de los ambientes de aprendizaje que promueve para los párvulos y el equipo pedagógico, en función de un enfoque inclusivo.

ESTÁNDAR 5

AMBIENTES DE APRENDIZAJE PERTINENTES Y LÚDICOS

Crea ambientes de aprendizaje que articulan interacciones pertinentes y la organización de espacios, recursos educativos y tiempos, promoviendo el juego y la actividad lúdica en el proceso de desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños.

Descripción

Este estándar releva el compromiso de la o el futuro profesional con la creación de ambientes de aprendizaje pertinentes y lúdicos, en que las interacciones estables y sensibles, los espacios acogedores, los recursos diversos y los tiempos flexibles se articulan de manera coherente para promover el desarrollo y aprendizaje integral de niñas y niños. Supone priorizar experiencias concretas por sobre aquellas apoyadas con tecnología digital, favoreciendo la continuidad y fluidez entre experiencias y oportunidades de exploración, placidez y corregulación, en sintonía con las trayectorias de aprendizajes de cada párvulo.

Se espera que la o el egresado gestione ambientes que otorguen un lugar protagónico al juego libre y las actividades lúdicas, promoviendo la expresión auténtica de intereses y talentos, el disfrute y la colaboración entre niñas y niños. Estos ambientes reconocen y resguardan el patrimonio material e inmaterial del entorno natural y sociocultural, integrando criterios de sostenibilidad para garantizar experiencias que respondan a la singularidad de las trayectorias de aprendizaje de todas las niñas y los niños.

Descriptores

Foco: Interacciones pertinentes

1. Caracteriza los ambientes de aprendizaje pertinentes, a partir de interacciones estables y confortables que propician la actividad, la placidez y la corregulación de niñas y niños en espacios y tiempos de libre exploración, ensayo e imaginación, acorde con sus trayectorias de aprendizajes.
2. Genera ambientes y experiencias de aprendizaje concretas por sobre las apoyadas con tecnología digital, en que se priorizan las interacciones con y entre los párvulos, en tiempos, espacios y recursos pertinentes a sus características y necesidades de desarrollo y aprendizaje.
3. Organiza ambientes de aprendizaje estructurados que promueven interacciones, espacios, recursos y tiempos flexibles y en coherencia con los objetivos definidos y con la singularidad de las trayectorias de aprendizaje de los párvulos, tanto en lo cotidiano como en situaciones emergentes.
4. Gestiona la continuidad y fluidez entre ambientes y experiencias de aprendizaje, en que interacciones, espacios, recursos y tiempos promueven la estabilidad, a partir de la observación y escucha atenta de la perspectiva e intereses de niñas y niños y sus trayectorias de aprendizajes.

Foco: Ambientes de aprendizaje lúdicos

1. Genera ambientes de aprendizaje que privilegian el juego libre, promoviendo la expresión de la singularidad de los párvulos, sin sesgos, mediante interacciones, espacios y tiempos que se adaptan a sus decisiones, en toda la trayectoria educativa.
2. Crea ambientes de aprendizaje en que las interacciones, espacios y tiempos promueven el disfrute a través de experiencias lúdicas en que niñas y niños despliegan y comparten progresivamente sus talentos con otras/os, a medida que avanzan en su trayectoria de aprendizajes.
3. Gestiona ambientes de aprendizaje lúdicos con interacciones, espacios, recursos y tiempos pertinentes que integran el patrimonio material e inmaterial del entorno natural y sociocultural de los párvulos, sus familias y la comunidad educativa.
4. Intenciona el juego y las actividades lúdicas de niñas y niños, en ambientes de aprendizaje que se conforman a partir de interacciones, tiempos, espacios y recursos variados y seguros, seleccionados y organizados desde un enfoque de sostenibilidad.



DOMINIO C

Enseñanza para el aprendizaje de todas las niñas y los niños

Descripción

Este dominio se centra en la implementación de experiencias pedagógicas que promuevan el protagonismo y el aprendizaje significativo de las niñas y los niños, en coherencia con sus características, necesidades e intereses. Implica que la o el futuro profesional despliegue estrategias para guiar, acompañar y retroalimentarles en contextos de confianza, curiosidad y asombro, estableciendo una comunicación efectiva con los párvulos y con el equipo pedagógico. La enseñanza en educación parvularia se concibe como una práctica situada, flexible y dialógica, en que se fomenta la agencia infantil, se reconocen diversas formas de expresión y se construye una cultura de aprendizaje basada en la perseverancia, el respeto por la singularidad y la comunicación de altas expectativas, sin sesgos.

De igual manera, este dominio releva la evaluación como inseparable de la enseñanza y del aprendizaje, entendida desde un enfoque formativo y auténtico. Esto supone implementar procedimientos, estrategias e instrumentos diversificados que recojan evidencias cualitativas y cuantitativas en situaciones de juego y contextos cotidianos, para promover —acorde con la trayectoria de aprendizajes— la metacognición, la autoevaluación y la evaluación entre pares. A partir del análisis sistemático de estas evidencias, la o el educador en formación retroalimenta oportunamente a niñas, niños y sus familias y toma decisiones pertinentes para la práctica, entre otros, eliminando o disminuyendo al máximo barreras y potenciando el desarrollo y aprendizaje integral, en colaboración con el equipo pedagógico, las familias y la comunidad educativa. La evaluación, en este sentido, orienta la mejora continua, fortalece la corresponsabilidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y garantiza trayectorias coherentes con el derecho a aprender de todas las niñas y los niños.



Fundamentación

Comunicación y cultura pedagógica centrada en la trayectoria de aprendizajes

La comunicación en la educación parvularia constituye un eje fundamental del quehacer educativo. Se concibe como una práctica relacional con niñas y niños y entre el equipo pedagógico, que permite construir vínculos, sentidos compartidos y aprendizajes significativos. Desde esta perspectiva, se espera que las y los futuros educadores utilicen un lenguaje amplio y técnico-disciplinar, ajustado a los núcleos del currículo vigente y a las trayectorias de aprendizaje de niñas y niños. Cuando esta comunicación se sostiene en el respeto, la observación y escucha activa, y la valoración de la otra y el otro, se convierte en el fundamento de una cultura pedagógica que promueve la agencia y la construcción de procesos de desarrollo y aprendizaje integral.

A su vez, esta cultura de aprendizaje se enriquece al promover altas expectativas respecto de los avances y logros de todos los párvulos, expresadas de manera coherente al equipo pedagógico, a las familias y a las propias niñas y niños. Este enfoque se vincula estrechamente con el concepto de «mentalidad de crecimiento» propuesto por Carol Dweck, que ha mostrado cómo quienes creen que sus habilidades pueden desarrollarse a través del esfuerzo, la persistencia y la retroalimentación, enfrentan los desafíos con mayor resiliencia y perseverancia (Mueller & Dweck, 1998; Dweck, 2006; Claro et al., 2016; Harvard Center on the Developing Child, 2022). En contextos de primera infancia, esto implica generar ambientes en que el error sea valorado como oportunidad, la retroalimentación sea diversificada y centrada en los procesos, y se reconozcan los intentos y estrategias más que los resultados. De esta forma, se fortalece una cultura pedagógica que favorece aprendizajes profundos, duraderos y emocionalmente significativos, en un marco de diálogo y colaboración.

Evaluación formativa y toma de decisiones pedagógicas basadas en evidencia

En educación parvularia, la evaluación no es una práctica aislada, sino un proceso inseparable de la planificación y la enseñanza. Desde un enfoque situado, ético y pedagógico, se concibe como una evaluación formativa y formadora, en tanto promueve el protagonismo de niñas y niños, favoreciendo progresivamente la comprensión de su aprendizaje (OCDE, 2005; Moss & Brookhart, 2009, citados en Förster, 2017). Del mismo modo, es una herramienta para comprender y acompañar los procesos de desarrollo y aprendizaje integral, identificar necesidades emergentes y ajustar las experiencias educativas en coherencia con la singularidad de cada párvulo.

Evaluar implica observar, registrar y analizar de manera sistemática evidencias cualitativas y cuantitativas, recogidas en contextos auténticos como el juego, la exploración y las interacciones cotidianas (Rinaldi, 2021).

La observación, entendida como un acto intencionado y reflexivo, sigue siendo un método central en la evaluación y se complementa con una variedad de procedimientos, estrategias e instrumentos que privilegian la documentación de los procesos. La documentación favorece prácticas metacognitivas progresivas como la autoevaluación y la coevaluación entre pares,

además de instancias de retroalimentación oportuna que potencian los avances en la trayectoria de aprendizajes de cada niña y niño (Buldu & Olgan, 2021).

Desde estos estándares, se promueve una evaluación auténtica y diversificada que orienta la toma de decisiones pedagógicas pertinentes, retroalimentando y ajustando la planificación para eliminar o aminorar al máximo las barreras para el aprendizaje. Para ello, se destaca la importancia de comunicar los resultados en base a información precisa y sistemática, dirigida al equipo pedagógico, las familias y demás actores educativos, de manera que se fortalezcan la corresponsabilidad y la mejora continua del proceso. Así, evaluar «con» los párvulos, y no solo «a» ellos, se convierte en una práctica que reconoce sus voces y contribuye a consolidar una cultura evaluativa en que los errores son oportunidades, la reflexión es compartida y las decisiones se fundamentan en evidencia confiable.

ESTÁNDAR 6

APRENDIZAJE INTEGRAL, SIGNIFICATIVO Y DESAFIANTE

Propicia una cultura pedagógica que integra una comunicación efectiva y altas expectativas en el desarrollo y aprendizaje de niñas y niños, facilitando su participación en una trayectoria de aprendizajes desafiante y significativa.

Descripción

Este estándar releva la comunicación como un recurso pedagógico esencial para enriquecer las interacciones con niñas y niños y entre el equipo pedagógico, favoreciendo un contexto educativo pertinente y aprendizajes significativos. Se espera que las y los futuros profesionales utilicen en forma transversal y permanente un lenguaje amplio y técnico-disciplinar, en sintonía con el rol que desempeñan, los núcleos del currículo vigente y las trayectorias de aprendizaje de cada niña y niño. Asimismo, se considera fundamental la observación y escucha activa, y la capacidad de implementar estrategias variadas que reconozcan el contexto de las expresiones comunicativas, aportando efectividad a los procesos comunicativos en el quehacer cotidiano.

De igual modo, el estándar enfatiza la construcción de una cultura de aprendizaje que promueva la dedicación, la perseverancia y el reconocimiento del error como parte del proceso de aprender. Ello implica generar desafíos pertinentes y significativos que potencien el desarrollo y aprendizaje integral de los párvulos, al mismo tiempo que se comunican altas expectativas, libres de sesgos, respecto de sus capacidades. Expresadas al equipo pedagógico, a las familias, a la comunidad educativa y a las propias niñas y niños, estas expectativas se convierten en una manifestación concreta del compromiso ético de las y los futuros profesionales en educación parvularia.

Descriptoros

Foco: Comunicación efectiva

1. Utiliza en sus interacciones con niñas y niños y el equipo pedagógico un vocabulario amplio y técnico-disciplinar acorde con el contexto educativo, a cada núcleo del currículo vigente y comprensible para la trayectoria de aprendizajes de los párvulos.
2. Responde a la comunicación de niñas y niños y del equipo pedagógico en el quehacer educativo cotidiano, en base a la observación y escucha activa, utilizando variadas estrategias que identifican el contexto comunicativo y aportan efectividad al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Foco: Cultura de aprendizaje

1. Aplica estrategias que incentivan el protagonismo de niñas y niños mediante desafíos pertinentes a su singularidad, contribuyendo a la conformación de una trayectoria de aprendizajes integral y significativa en todos los niveles de la educación parvularia.
2. Comunica altas expectativas, sin sesgos, respecto del desarrollo y aprendizaje integral de cada niña y niño, y las expresa al equipo pedagógico, las familias, la comunidad educativa en general y a los mismos párvulos.
3. Implementa con el equipo pedagógico diversas estrategias que fomentan la dedicación, la perseverancia y la valoración del error como oportunidad de aprendizaje, de manera pertinente a la trayectoria de aprendizajes de niñas y niños.

ESTÁNDAR 7

EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Evalúa con enfoque formativo, favoreciendo el desarrollo y aprendizaje integral de niñas y niños, de manera sistemática y auténtica, tomando decisiones basadas en evidencias y comunicando resultados para la mejora y la colaboración con los distintos actores educativos.

Descripción

Este estándar releva la evaluación como un proceso formativo, sistemático y auténtico, centrado en acompañar el desarrollo y aprendizaje integral de cada niña y niño. Se espera que las y los futuros profesionales implementen procedimientos, estrategias e instrumentos diversificados y coherentes con los objetivos del currículo vigente, priorizando aquellos que entreguen evidencias que enriquezcan una retroalimentación pertinente, específica y oportuna del proceso de aprendizaje de los párvulos, reconociendo su diversidad. La evaluación se nutre de la observación, el registro y el análisis de evidencias cualitativas y cuantitativas recogidas en situaciones de juego y contextos auténticos, al tiempo que promueve prácticas metacognitivas que propicien progresivamente la autoevaluación y la evaluación entre pares de acuerdo con las trayectorias de aprendizaje, junto con retroalimentaciones formativas que favorezcan el avance continuo.

A partir del análisis de esta información, la o el futuro educador toma decisiones que propician la consolidación de las prácticas pedagógicas que se evalúan como pertinentes y realiza ajustes que eliminen o disminuyan progresivamente las barreras para el aprendizaje. Del mismo modo, el estándar destaca la importancia de comunicar los resultados de manera clara y documentada al equipo pedagógico, las familias y otras y otros actores de la comunidad educativa, incorporando la retroalimentación como parte de la reflexión pedagógica, compartiendo criterios, evidencias y oportunidades de mejora. Esta comunicación se concibe como un proceso colaborativo y corresponsable, orientado a fortalecer la calidad de la enseñanza y a propiciar la equidad en las oportunidades de aprendizaje de todas las niñas y los niños.

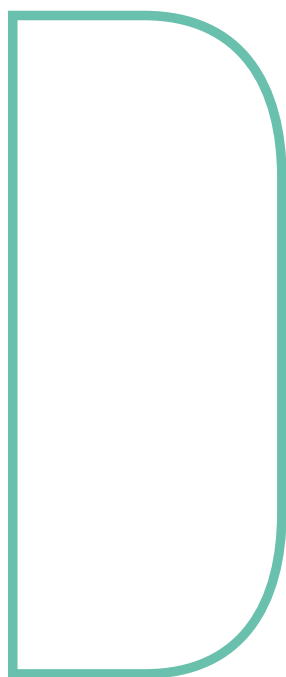
Descriptores

Foco: Procedimientos, estrategias e instrumentos de evaluación

1. Implementa procesos de retroalimentación formativa y diversificada coherente con los objetivos de aprendizaje (OA y OAT), que potencian avances y logros en la trayectoria de aprendizajes de niñas y niños, definiendo agentes que retroalimentan y los tiempos para su realización.
2. Aplica diversas estrategias evaluativas que promueven procesos metacognitivos individuales, avanzando progresiva y pertinentemente a la autoevaluación y la evaluación entre pares, acorde con la trayectoria de aprendizajes de todas las niñas y los niños.
3. Evalúa a partir de la observación, el registro y el análisis sistemático y oportuno de las evidencias cualitativas y cuantitativas del desarrollo y aprendizaje integral de niñas y niños, considerando diferentes referentes de juicio, en situaciones de juego y contextos auténticos.
4. Emplea diversos instrumentos de evaluación, coherentes con los objetivos de aprendizaje del currículo vigente, priorizando aquellos que proveen evidencias de los procesos y otros pertinentes para acompañar la trayectoria de aprendizajes de niñas y niños en su diversidad.

Foco: Toma de decisiones y comunicación de resultados

1. Toma decisiones que fortalecen oportunidades pertinentes y que eliminan o disminuyan progresivamente barreras al aprendizaje, a partir del análisis de variadas evidencias de los avances y logros del desarrollo y aprendizaje integral de cada párvulo.
2. Comunica a partir de documentación sistemática y precisa, los criterios de evaluación, las evidencias sistematizadas de la integralidad del desarrollo y aprendizajes y las oportunidades de mejora para la toma de decisiones colaborativas al equipo pedagógico, familias, directivos y guías o tutores.



DOMINIO D

Responsabilidades Profesionales

Descripción

Este dominio se centra en el compromiso ético y profesional de las y los futuros educadores de párvulos, en coherencia con el marco normativo vigente y el enfoque de derechos. Implica resguardar el bienestar integral de niñas y niños, actuar con responsabilidad si se identifican situaciones de vulneración, y contribuir al mejoramiento de las comunidades educativas. A su vez, releva la práctica reflexiva y el trabajo colaborativo como fundamentos del desarrollo profesional, promoviendo decisiones pedagógicas basadas en evidencia, la actualización constante de saberes profesionales y la construcción de vínculos respetuosos con familias, equipos y comunidades, en favor de una educación basada en el enfoque de derechos.



Fundamentación

Ejercicio profesional ético y en coherencia con el marco normativo

La ética profesional en educación parvularia constituye un principio esencial del ejercicio docente, al estar directamente vinculada con la protección y promoción de los derechos de la infancia. El actuar de las y los futuros educadores incide de manera directa en el bienestar de las niñas y los niños, así como en la construcción de comunidades educativas respetuosas, inclusivas y democráticas. Por ello, se espera que, desde su formación inicial, las y los estudiantes desarrollen una comprensión profunda del sentido público y ético de su rol, y que actúen siempre resguardando el interés superior de la niña y el niño, tal como lo establece la legislación vigente y los referentes del nivel.

Asumir una postura ética implica tomar decisiones informadas y reflexivas, que no se limitan al cumplimiento de normas (Lipiäinen & Poulter, 2022, como se citó en Muñoz y Jaulis, 2025), por ello su práctica requiere coherencia con los sentidos que sustentan la educación parvularia. Esto requiere conocer y aplicar el marco regulatorio nacional e internacional y el de los establecimientos, instituciones o programas educativos en que se desarrolla el quehacer pedagógico, incluyendo las políticas de protección integral de la niñez, los protocolos frente a situaciones de vulneración de derechos y las directrices para el uso seguro de tecnologías digitales. Al mismo tiempo, se espera que las y los futuros profesionales se comprometan activamente con los procesos institucionales que fortalecen el sentido ético de los equipos, tales como la construcción de comunidades colaborativas, la revisión crítica del proyecto educativo y la promoción de transiciones que evidencien una visión común de trayectoria educativa, como un derecho (Jadue, 2016; Jadue et al., 2025; Rupin, 2023; Lucas Revilla et al., 2024).

El ejercicio ético se expresa también en la forma en que se establecen las relaciones pedagógicas y profesionales. Una y un estudiante que actúa éticamente promueve ambientes de respeto, cuidado mutuo y corresponsabilidad, tanto con las niñas y niños como con las familias, el equipo pedagógico y otros actores de la comunidad educativa. Este compromiso ético trasciende lo individual y constituye un marco colectivo que orienta la toma de decisiones pedagógicas y organizativas, fortaleciendo la confianza y la equidad. La ética, entendida como dimensión práctica del quehacer educativo, debe constituir la base de las políticas y prácticas en la educación inicial (Dahlberg & Moss, 2004; Feeney, 2010; Cameron y Moss, 2020; Ghiatau, 2024). En este sentido, resguardar los derechos de la infancia es un deber legal y una responsabilidad que orienta el conjunto del quehacer pedagógico, escuchando y considerando las voces de niñas y niños, asegurando la continuidad de sus trayectorias educativas en un contexto educativo pertinente.

Participación en comunidades educativas que aprenden y mejoran

El mejoramiento de la comunidad educativa se entiende como una tarea pedagógica vinculada directamente a la misión formativa de la educación parvularia. Desde esta perspectiva, se promueve una comprensión del mejoramiento institucional centrada en el fortalecimiento de los aprendizajes y el bienestar de niñas y niños, mediante la articulación entre los proyectos institucionales, las prácticas pedagógicas cotidianas y el trabajo conjunto de las y los distintos actores educativos. Esta visión sistémica y corresponsable reconoce que familias, equipos pedagógicos, directivos, coordinadoras y coordinadores de programas, educadoras y educadores itinerantes, agentes culturales, coordinadoras y coordinadores del nivel, redes de apoyo y comunidad en general, contribuyen activamente a generar ambientes pertinentes, coherentes y transformadores.

El compromiso con el mejoramiento requiere prácticas sistemáticas de reflexión y colaboración, a través de variadas estrategias e instrumentos como por ejemplo el análisis de diarios de campo, bitácoras, videos de prácticas o la documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez et al., 2021) de manera que los equipos pedagógicos reconozcan fortalezas y oportunidades, diseñen estrategias conjuntas y tomen decisiones basadas en evidencias. Experiencias como las comunidades de aprendizaje profesional han mostrado la potencia de este trabajo en red, al vincular el desarrollo profesional con la toma de decisiones situada. En este marco, la autoevaluación y el análisis crítico de la práctica son vistos como medios para enriquecer la labor de la y el futuro docente y proyectar la mejora hacia toda la comunidad educativa.

Finalmente, se reconoce que el mejoramiento debe atender a la diversidad de actores y programas presentes en el sistema. Tanto en salas cuna y jardines infantiles como en escuelas, liceos y programas alternativos, implica coordinar con equipos directivos, jefas y jefes técnicos, redes intersectoriales, entre otras y otros, valorando la comunidad educativa como un contexto formativo en sí mismo. Así, el sentido compartido del proyecto educativo se fortalece a través de la participación activa y corresponsable, consolidando una ética que trasciende al quehacer cotidiano y se orienta al fortalecimiento continuo de las instituciones y a la garantía del derecho a una educación de calidad desde la primera infancia.

ESTÁNDAR 8

COMPROMISO Y ÉTICA PROFESIONAL

Ejerce su rol como futura y futuro profesional con sentido ético y en coherencia con el marco normativo vigente, promoviendo el bienestar integral de niñas y niños, y contribuyendo activamente al mejoramiento continuo de la comunidad educativa.

Descripción

Este estándar integra el conocimiento, respeto y aplicación del marco normativo que regula la labor pedagógica en educación parvularia, tanto desde organismos internacionales como desde las políticas nacionales vigentes en educación e infancia. Supone actuar en coherencia con el enfoque de derechos y con los principios pedagógicos del nivel, promoviendo procesos pertinentes de transición desde el hogar, entre niveles de la educación parvularia y con la educación básica, evaluando oportunamente situaciones que pudieran constituir maltrato u otras vulneraciones, resguardando la confidencialidad, y velando por un uso seguro y legal de las tecnologías digitales en la comunidad educativa.

Asimismo, el estándar releva la ética profesional como eje de la práctica, al demandar la reflexión sistemática sobre la práctica y la toma de decisiones fundamentadas para la inclusión, la ciudadanía y la sostenibilidad, siempre en resguardo del interés superior de los párvulos y del bienestar integral de toda la comunidad educativa. Se espera que la o el egresado establezca relaciones respetuosas con equipos pedagógicos, familias, coordinadoras y coordinadores, equipos directivos y redes, y que contribuya activamente al mejoramiento continuo del quehacer en los diferentes programas educativos, mediante el análisis del proyecto educativo institucional y la elaboración de propuestas que fortalezcan la educación parvularia y la conformación de comunidades de aprendizaje.

Descriptores

Foco: Marco regulatorio

1. Actúa en coherencia con los lineamientos de los organismos internacionales y las políticas nacionales vigentes en educación, infancia y educación parvularia, resguardando el bienestar integral de niñas y niños, y de la comunidad educativa en general.
2. Evalúa oportunamente la necesidad de denunciar situaciones que pueden constituir maltrato infantil u otras vulneraciones de derechos de niñas y niños, en cumplimiento de la obligación normativa y los protocolos del establecimiento o programa educativo.
3. Respeta las normas y políticas vigentes que resguardan el bienestar integral en el uso seguro y legal de las tecnologías digitales, por parte de las personas adultas y de los párvulos (desde el nivel de transición) en el establecimiento o programa educativo.
4. Implementa estrategias que favorecen procesos pertinentes de transición en la trayectoria educativa de los párvulos a partir de un enfoque de derechos, resguardando los principios pedagógicos y promoviendo coherencia al respecto en la comunidad educativa.

Foco: Ética profesional

1. Toma decisiones basadas en consensos éticos de la profesión, el enfoque de derechos, la inclusión, la ciudadanía y el desarrollo sostenible, en coherencia con el currículo vigente y protegiendo el interés superior y bienestar integral de niñas y niños.
2. Demuestra un actuar ético al establecer relaciones profesionales que promueven el bienestar integral del equipo pedagógico, las familias, el equipo directivo, la coordinación del programa y toda la comunidad educativa, a partir de la valoración de la diversidad y la no discriminación.
3. Utiliza con responsabilidad, confidencialidad y respeto de la legislación vigente la información y datos de niñas y niños, sus familias y la comunidad educativa, obtenidos con o sin tecnología digital, en el marco de una ética profesional.

Foco: Compromiso con el mejoramiento continuo de la comunidad educativa

1. Explica su análisis del proyecto educativo institucional y el plan de mejoramiento educativo, fundamentándolo en las políticas que regulan la profesión docente en Chile, las orientaciones educativas vigentes y las definiciones propias de la educación parvularia.
2. Elabora propuestas que aporten al plan de mejoramiento educativo y otros instrumentos de gestión, en función del desarrollo y aprendizaje en bienestar integral de los párvulos, la valoración de la pedagogía de educación parvularia y los propósitos de una comunidad de aprendizaje.

ESTÁNDAR 9

APRENDIZAJE PROFESIONAL CONTINUO

Reflexiona crítica y sistemáticamente sobre su práctica pedagógica, fundamentando sus decisiones en evidencia, saberes actualizados y referentes nacionales del nivel; y colabora con el equipo pedagógico y la comunidad educativa en función de la mejora continua institucional.

Descripción

Este estándar reconoce la práctica reflexiva como eje del desarrollo profesional. Supone observar y registrar sistemáticamente el quehacer pedagógico con niñas y niños para analizar evidencias y fundamentar decisiones pedagógicas acordes con las trayectorias de aprendizajes de los párvulos. Implica, además, revisar críticamente las propias creencias a partir de retroalimentación con pares, docentes guía o tutores, equipo pedagógico, entre otros y contrastarlas con los referentes nacionales del nivel. Se espera una mejora continua sustentada en saberes pedagógicos, disciplinarios y didácticos actualizados, así como en la respuesta a problemáticas emergentes, participando para ello en instancias de desarrollo profesional presenciales o virtuales.

A la vez, este estándar releva el valor del trabajo colaborativo como una práctica central para la mejora continua y la construcción de comunidades educativas inclusivas. Se espera que la o el egresado participe activamente en la articulación de las trayectorias educativas de los párvulos, fortaleciendo la comunicación y la cooperación con familias, equipos pedagógicos, directivos, coordinadoras y coordinadores de programas, y redes comunitarias. En este marco, el compromiso con proyectos colectivos y con el intercambio profesional se entiende como una vía para enriquecer la práctica pedagógica y aportar al desarrollo de una cultura educativa basada en la corresponsabilidad, la equidad y el aprendizaje compartido.

Descriptores

Foco: Práctica reflexiva

1. Rediseña sus prácticas a partir del análisis sistemático de evidencias recopiladas durante la jornada diaria, a través de técnicas de observación y registro, enriqueciendo las oportunidades de desarrollo y aprendizaje de niñas y niños.
2. Evalúa creencias que pueden impactar en sus prácticas pedagógicas, a partir del análisis de la retroalimentación recibida de pares, docentes guía o tutores, utilizando los referentes nacionales de educación parvularia para la formación inicial y en servicio.
3. Mejora sistemáticamente sus prácticas, a partir de los avances en los saberes pedagógicos, conocimientos disciplinares y didácticos del campo profesional, así como de las comprensiones derivadas de las problemáticas, desafíos o situaciones emergentes, participando en instancias de formación presenciales o virtuales.

Foco: Trabajo colaborativo

1. Propone mejoras a los procesos de transición desde el hogar a la educación parvularia, en el nivel o con primer año básico, en colaboración con el equipo pedagógico, familias, educadoras/es itinerantes, docentes de primero básico y jefa/e de unidad técnico-pedagógica, entre otras/os.
2. Colabora en proyectos comunitarios y de redes —presenciales o virtuales— con organismos y servicios de la comunidad local y nacional, promoviendo una cultura inclusiva y prácticas educativas coherentes con esta.

ESTÁNDARES DISCIPLINARIOS

ESTÁNDARES DISCIPLINARIOS

● EDUCACIÓN PARVULARIA

VISIÓN SINÓPTICA

Estándar 10: Identidad y Autonomía

Comprende la identidad y la autonomía como dimensiones interrelacionadas del desarrollo y aprendizaje en primera infancia, generando oportunidades educativas que propician la autoestima, la expresión de la singularidad, la valoración de la diversidad y la toma de decisiones independiente.

Focos:

- Conocimiento disciplinar.
- Didáctica disciplinar.

Estándar 11: Convivencia y Ciudadanía

Comprende los fundamentos del desarrollo social y moral en la infancia, promoviendo la convivencia pacífica y la ciudadanía democrática, mediante ambientes y experiencias educativas que fortalecen la participación, el ejercicio de derechos y responsabilidades, el sentido de pertenencia y el resguardo de la sostenibilidad.

Focos:

- Conocimiento disciplinar.
- Didáctica Disciplinar.

Estándar 12: Corporalidad y Movimiento

Comprende los fundamentos teóricos que relevan la conciencia y expresión corporal en el desarrollo y aprendizaje integral de niñas y niños, y genera oportunidades lúdicas para promover el movimiento libre y el reconocimiento de las potencialidades corporales, a través de experiencias sensorio-motrices.

Focos:

- Conocimiento disciplinar.
- Didáctica Disciplinar.

Estándar 13: Lenguaje Verbal

Comprende el lenguaje verbal como herramienta sociocultural, comunicativa y constitutiva del desarrollo y aprendizaje integral, que ofrece oportunidades orientadas a la construcción e intercambio de significados, la relación con otras personas y el desarrollo del pensamiento.

Focos:

- Conocimiento disciplinar.
- Didáctica Disciplinar.

Estándar 14:
Lenguajes
artísticos

Comprende los lenguajes artísticos como expresión creativa del mundo interior de los párvulos, potenciadores de imaginación y apreciación estética, gestionando experiencias de aprendizaje integradas en artes visuales, musicales y escénicas, a partir de diversas manifestaciones artísticas en la naturaleza y la cultura.

Focos:

- Conocimiento disciplinar.
- Didáctica disciplinar.

Estándar 15:
Exploración del
Entorno Natural

Comprende el proceso de desarrollo y aprendizaje de las ciencias naturales en la primera infancia y crea oportunidades para que niñas y niños conozcan, comprendan, expliquen y actúen en su entorno natural, construyendo pensamiento científico, conciencia ambiental y compromiso con la sostenibilidad.

Focos:

- Conocimiento disciplinar.
- Didáctica Disciplinar.

Estándar 16:
Comprensión
del Entorno
Sociocultural

Comprende conceptos estructurantes y perspectivas de análisis de las ciencias sociales, y ofrece experiencias de aprendizaje que promuevan el pensamiento social en niñas y niños, propiciando que comprendan, interpreten, den sentido y aprecien el entorno sociocultural y patrimonial que habitan.

Focos:

- Conocimiento disciplinar.
- Didáctica Disciplinar.

Estándar 17:
Pensamiento
Matemático

Comprende el pensamiento matemático en primera infancia, como un proceso progresivo de construcción de significados respecto del entorno, y promueve la exploración sensorial y resolución de problemas vinculados el álgebra temprana, la espacio-temporalidad, medidas, numeración, geometría, datos y nociones de azar.

Focos:

- Conocimiento disciplinar.
- Didáctica Disciplinar.



ESTÁNDAR 10

IDENTIDAD Y AUTONOMÍA

Comprende la identidad y la autonomía como dimensiones interrelacionadas del desarrollo y aprendizaje en primera infancia, generando oportunidades educativas que propicien la autoestima, la expresión de la singularidad, la valoración de la diversidad y la toma de decisiones independiente.

Descripción

Este estándar se fundamenta en la comprensión de la identidad y la autonomía como procesos en estrecha interrelación, vinculados con la corporalidad, la convivencia y la ciudadanía, así como con otras dimensiones del desarrollo y aprendizaje en primera infancia. Reconoce la importancia del apego y de las relaciones con adultos significativos para la construcción del autoconcepto y la autoestima, así como la incidencia de los valores, estereotipos y sesgos presentes en los entornos socioculturales. Asimismo, destaca el papel de la confianza en sí mismos que niñas y niños desarrollan como base de la autonomía, entendida como un proceso progresivo de responsabilización personal, acompañadas y acompañados primero por adultos y, de manera gradual, por los pares, en procesos de corregulación.

Desde la perspectiva didáctica, el estándar enfatiza la necesidad de implementar experiencias y ambientes sensibles que promuevan el reconocimiento de cada niña y niño como ser único y valioso, integrando la diversidad y la equidad como componentes de la vida cotidiana. Las futuras educadoras y educadores requieren generar oportunidades para la expresión de emociones mediante múltiples lenguajes, facilitar la toma de decisiones y potenciar acciones autoiniciadas en contextos cotidianos, que incluyen los momentos de alimentación, descanso, higiene y vestuario. A través de estas experiencias, los párvulos avanzan en la construcción de su autonomía, aprenden a tolerar la frustración y participan en procesos de corregulación, consolidando progresivamente su identidad y sentido de pertenencia en interacción con otras y otros.

Fundamentación

La identidad y la autonomía se entienden como procesos progresivos, dinámicos y recíprocos que comienzan antes del nacimiento y se construyen a lo largo de toda la vida. Ambos se encuentran estrechamente vinculados, ya que el fortalecimiento de la identidad impulsa la necesidad de autonomía para explorar y para conocer, y las conquistas autónomas, a su vez, enriquecen la identidad. Esta interrelación se articula con otras dimensiones del desarrollo y aprendizaje como la corporalidad, el movimiento, la convivencia y la ciudadanía, mostrando su carácter transversal en la formación integral de niñas y niños.

La identidad es un constructo dinámico, complejo, personal y social que se desarrolla desde la primera infancia, en que niñas y niños se reconocen como únicos, y al mismo tiempo, parte de una comunidad (Vignoles et al., 2011; Descombes, 2016; Cáceres et al., 2024).

Se encuentra influenciada por factores internos y externos y se expresa en la identidad personal, vinculada al autoconocimiento y la autovaloración, incluyendo la identidad de género, entendida siempre como el reconocimiento y respeto a la diversidad (López de Maturana, 2014a, 2014b; Kollmayer et al., 2016; OMS, 2018). La interacción con adultos y pares también es fundamental, ya que estas interacciones proporcionan el contexto en que las niñas y los niños comprenden su lugar en el mundo y desarrollen un sentido de pertenencia (Yang et al., 2021). La construcción de la identidad se sostiene en los vínculos de apego, los cuales propician la confianza con que los párvulos perciben el entorno, base estructurante del autoconcepto y la autoestima (Barudy & Dantagnan, 2010; Cortés, 2018; McIntosh et al., 2024). Un apego seguro favorece la empatía y la conciencia ética, generando condiciones para que niñas y niños se reconozcan como seres valiosos y singulares (Woodhead & Brooker, 2008; Raburu, 2015; Tabachnick et al., 2021; Harwood, 2025).

Por su parte, la autonomía se concibe como un proceso de progresiva responsabilización de sí mismo y de las propias acciones, en el que niñas y niños adquieren confianza para actuar con independencia respecto de los adultos significativos, avanzando hacia formas de autorregulación, lo que es crucial en primera infancia y en especial, durante el primer año (Blair & Diamond, 2008; Smith, 2011; Vohs & Baumeister, 2013; Chokler, 2018; Bronson, 2000; Caffarena, 2019). Esta progresión requiere de la guía sensible de adultos y gradualmente de los pares, en un proceso de corregulación que acompaña el desarrollo de la autogestión y la autorregulación, especialmente a través del juego (Braund y Timmons, 2021). La confianza en sí mismos, alimentada por experiencias de éxito y reconocimiento elegidas por las mismas niñas y niños —en situaciones de educación al aire libre, por ejemplo—, se transforma en un elemento central de la autonomía, vinculada directamente con la valoración de la singularidad y la construcción de la independencia (Buschiazzo, 2009; Barrable, 2020).

Desde la perspectiva didáctica, este estándar demanda que la formación inicial prepare a las y los futuros educadores para generar ambientes y experiencias de aprendizaje que reconozcan a cada niña y niño como único y valioso, integrando la diversidad y la equidad de género en la vida cotidiana (Black, 2020). Tales ambientes se caracterizan por una respuesta sensible, que potencie acciones autoiniciadas a través del juego (Vasquez et al., 2025) y en contextos tan relevantes como la higiene, la alimentación, el descanso o el vestuario, favoreciendo la confianza y el bienestar. Asimismo, es clave promover la alfabetización emocional, apoyando que niñas y niños expresen e identifiquen sus emociones a través de múltiples lenguajes y en interacción con otras y otros, fortaleciendo su capacidad de autorregulación (Bisquerra & Mateo, 2019; Hoffman et al., 2020).

El protagonismo es otro eje didáctico esencial: ofrecer oportunidades para que niñas y niños manifiesten preferencias, tomen decisiones y toleren gradualmente la frustración, facilita el desarrollo de la autonomía y la construcción de una identidad positiva. La retroalimentación de las y los estudiantes, en este sentido, modela actitudes de reconocimiento y confianza, generando un clima de diálogo y contención emocional que promueve en los párvulos el avanzar en la autorregulación, consolidando progresivamente su identidad y autonomía como pilares de su desarrollo personal y social (Whittaker & McMullen, 2014; Center on the Developing Child, 2014; Martínez Pérez, 2023).

Descriptores

Foco: Conocimiento disciplinar

1. Describe la interrelación entre identidad y autonomía en la primera infancia, su vinculación con la corporalidad y el movimiento, la convivencia y la ciudadanía y con otras dimensiones del desarrollo y aprendizaje de niñas y niños.
2. Explica la relación entre el apego, la construcción del autoconcepto y la autoestima en el desarrollo y aprendizaje de la identidad, y su vinculación con los valores, concepciones, estereotipos y sesgos de otras personas, en base a una visión de interseccionalidad.
3. Argumenta la relevancia de la confianza y la seguridad en sí misma/o en el desarrollo y aprendizaje de la autonomía en niñas y niños, como base de la progresiva independencia de las y los adultos significativos.
4. Sustenta teóricamente la autonomía como un proceso progresivo de responsabilización de sí mismo y las acciones que se realizan, destacando el rol clave de los adultos significativos y, gradualmente el de los pares, en la corregulación de niñas y niños.

Foco:
Didáctica
disciplinar

1. Implementa ambientes y experiencias de aprendizaje con variadas estrategias que promueven en niñas y niños el reconocerse como seres únicos y valiosos, así como la contribución de la diversidad y la equidad de género en el enriquecimiento de su experiencia cotidiana.
2. Gestiona ambientes y experiencias de aprendizaje caracterizados por la respuesta sensible de las/os adultos, que potencian juegos y otras acciones autoiniciadas por niñas y niños en contextos cotidianos (incluidos los de higiene, alimentación, descanso y vestuario), considerando sus intereses y trayectorias de aprendizajes.
3. Aplica en ambientes y experiencias para el aprendizaje, estrategias diversificadas que promueven la alfabetización emocional de manera que niñas y niños expresen, identifiquen y comuniquen sus emociones, a través de múltiples lenguajes y en interacción con otras/os, acorde con su trayectoria de aprendizajes.
4. Organiza ambientes y experiencias de aprendizaje que facilitan el protagonismo de niñas y niños, favoreciendo la manifestación de preferencias, la toma de decisiones, la tolerancia a la frustración y la corregulación en acciones conjuntas, acorde con su trayectoria de aprendizajes.



ESTÁNDAR 11

CONVIVENCIA Y CIUDADANÍA

Comprende los fundamentos del desarrollo social y moral en la infancia, promoviendo la convivencia pacífica y la ciudadanía democrática mediante ambientes y experiencias educativas que fortalecen la participación, el ejercicio de derechos y responsabilidades, el sentido de pertenencia y el resguardo de la sostenibilidad.

Descripción

Este estándar enfatiza la relevancia de comprender el desarrollo social y moral de niñas y niños desde perspectivas teóricas disciplinares y didácticas, reconociendo la importancia de las interacciones afectivas, la disposición prosocial y la construcción de vínculos de pertenencia. Se sostiene en valores como el respeto mutuo, la empatía, la solidaridad y el bien común, que contribuyen a la formación ciudadana desde la primera infancia. La articulación entre convivencia y ciudadanía con la identidad y autonomía infantil se reconoce como esencial, y en diálogo con la diversidad cultural, la equidad de género y la ciudadanía digital.

En su dimensión pedagógica, el estándar demanda la creación de experiencias y ambientes de aprendizaje democráticos, basados en el juego y situaciones significativas, que promuevan la participación activa de los párvulos en la toma de decisiones, la resolución de conflictos y la construcción de consensos. Asimismo, resalta la importancia de incorporar prácticas vinculadas al desarrollo sostenible y a la participación comunitaria, integrando a las familias y agentes educativos en procesos colaborativos. De esta manera, se busca que niñas y niños ejerzan de forma progresiva sus derechos y responsabilidades, fortaleciendo su sentido de pertenencia y su compromiso con una sociedad más justa y sostenible.

Fundamentación

La incorporación del estándar de convivencia y ciudadanía en la formación de educadoras y educadores de párvulos responde al reconocimiento de las niñas y los niños sujetos plenos de derechos desde su nacimiento, tal como establece la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989), ratificada en Chile en 1990. Este tratado internacional garantiza el ser escuchados y participar activamente en la sociedad, instalando la infancia como una etapa fundamental para el ejercicio ciudadano.

El rol de la educación parvularia como primer nivel del sistema educativo, a este respecto, consiste en materializar este reconocimiento, ofreciendo ambientes y experiencias de aprendizaje en que niñas y niños puedan elaborar y compartir hábitos, habilidades y criterios, reflexionando progresivamente con otras y otros sobre sus propias acciones y las de su comunidad (Bruner, 1996; Freeman, 1998; Dahlberg et al., 2005; Carrillo-Mardones et al., 2021). Esta perspectiva reconoce la infancia como un tiempo de participación activa y de construcción de vínculos significativos basados en el respeto, la empatía y la solidaridad, fundamentales para la convivencia pacífica (Mockus, 2002; Alcóser-Grijalva et al., 2019).

La convivencia pacífica se entiende como un modo de relación sustentado en el respeto mutuo y la solidaridad recíproca, que se promueve a través de una respetuosa interacción, la resolución pacífica de conflictos y la participación colaborativa (Superintendencia de Educación, 2018; MINEDUC, 2019; Alcívar Chevez, 2023). Estos principios, expresados en el quehacer pedagógico, propician que niñas y niños desarrollen progresivamente valores democráticos como la justicia, la paz y el bien común. En consecuencia, la educadora o el educador en formación cumple un papel fundamental modelando pautas de acción coherentes con estos valores y generando ambientes basados en el buen trato, que favorezcan vínculos seguros desde la sala cuna (Campbell, 2010; Altuna, 2017; Calderón Calderón, 2024).

La formación inicial, por tanto, entrega herramientas teóricas y prácticas que permiten comprender la progresión del desarrollo social y moral y su relación con la construcción de la identidad, la autonomía y la agencia infantil (Jadue, 2018; Adlerstein et al., 2021). Dicho desarrollo, mediado por la cultura, constituye la base de la participación infantil y del ejercicio progresivo de sus derechos y responsabilidades. Experiencias educativas como la colaboración en tareas cotidianas, el protagonismo en proyectos colectivos y la toma de decisiones en su cotidiano educativo promueven que los párvulos se reconozcan como actores sociales activos y corresponsables (Peña et al., 2012; Valderrama et al., 2013; Castro y Renés, 2019).

El estándar de convivencia y ciudadanía incorpora además la dimensión de la ciudadanía democrática, entendida como la participación activa en comunidades diversas, el respeto a la pluralidad de opiniones y la práctica de valores cívicos como igualdad, solidaridad y justicia (EURYDICE, 2005; Ávila Francés, 2016; Riádigos-Couso y Gradaïlle-Pernas, 2025). En la actualidad, esto supone también considerar la ciudadanía digital, en tanto niñas y niños desde los niveles transición —de acuerdo con este referente—, requieren aprendizajes relacionados con la seguridad, los riesgos y las oportunidades del entorno virtual, así como con la capacidad de relacionarse de manera ética y responsable en los espacios digitales.

Desde el punto de vista didáctico, este estándar busca que la futura educadora o educador planifique y gestione ambientes y experiencias que favorezcan el goce de la convivencia democrática, a través de situaciones auténticas y significativas, en las que las niñas y los niños aprendan a convivir con otras y otros desde la equidad y la integridad, promoviendo el buen trato, la colaboración y el respeto mutuo. Al tratarse de una dimensión transversal, estas experiencias se despliegan en todo momento. En este sentido, la participación progresiva de los párvulos se potencia mediante la toma de decisiones cotidianas (Benavides et al., 2025), la construcción de consensos y la asunción de responsabilidades compartidas, en coherencia con un enfoque de ciudadanía democrática.

Asimismo, el rol de las y los educadores en formación implica modelar estrategias de mediación frente a conflictos en contextos reales, facilitando la escucha activa, el diálogo y la toma de perspectiva para la búsqueda de acuerdos (SdEP, 2017; Superintendencia de Educación, 2018). Además, la estudiante y el estudiante egresados, proyectan propuestas que fortalezcan el sentido de pertenencia de los párvulos hacia su familia y su comunidad más cercana, integrando a diversos actores en experiencias compartidas que vinculen la participación infantil con prácticas de desarrollo sostenible y ciudadanía digital. De esta manera, la didáctica asociada a este estándar promueve la construcción de vínculos significativos y solidarios, y prepara a niñas y niños para ejercer, progresivamente, sus derechos y responsabilidades en una sociedad pluralista y democrática.

Descriptores

Foco: **Conocimiento** **disciplinar**

1. Fundamenta desde diferentes perspectivas teóricas y disciplinares, el desarrollo y aprendizaje progresivo de las interacciones entre niñas, niños y adultas/os, su base en el vínculo afectivo y su incidencia en la construcción de una participación social pacífica a partir de la disposición prosocial.
2. Explica la progresión del desarrollo social y moral, reconociendo su relevancia en la formación de valores y principios como el respeto mutuo, la empatía, la equidad de género, la solidaridad y el bien común, desde un enfoque de derechos y responsabilidades.
3. Describe la construcción socioafectiva de los vínculos de pertenencia que los párvulos establecen con sus familias y progresivamente con su comunidad más cercana, reconociendo su relación con la valoración de la diversidad como dimensión fundamental de la convivencia.
4. Argumenta la relevancia de promover una conciencia ciudadana orientada al desarrollo sostenible como propósito formativo de niñas y niños y lo vincula con el ejercicio de derechos y el desarrollo y aprendizaje progresivo de responsabilidades, acorde con la trayectoria educativa.
5. Explicita la relación entre convivencia y ciudadanía, y su articulación con la construcción de la identidad y autonomía, con las demás dimensiones del desarrollo y aprendizaje de los párvulos, con los factores que inciden en la toma de consensos y con la ciudadanía digital.

Foco:
Didáctica
disciplinar

1. Genera ambientes y experiencias de aprendizaje utilizando variados objetivos, estrategias y recursos, que promuevan valores como la integridad, la templanza, la equidad y la convivencia democrática, a través de juegos y situaciones auténticas.
2. Organiza ambientes y experiencias de aprendizaje que potencian la participación de niñas y niños, mediante la toma de decisiones cotidianas respecto de interacciones a establecer y acciones a desarrollar, avanzando acorde su trayectoria de aprendizajes, a consensos y responsabilidades compartidas.
3. Modela estrategias de mediación en la solución de conflictos, en base a la observación y escucha atenta de niñas y niños, facilitando la toma de perspectiva, el diálogo y la progresiva toma de acuerdos, en coherencia con la trayectoria de aprendizajes.
4. Implementa ambientes y estrategias que fortalecen el sentido de pertenencia e interés de los párvulos hacia su familia y progresivamente a la comunidad local, mediante la participación de estos en variados espacios educativos e instancias de convivencia.
5. Gestiona ambientes y experiencias de aprendizaje que fortalecen la participación democrática de los párvulos en prácticas significativas de desarrollo sostenible, acorde con la trayectoria de aprendizajes, planificadas en base a acuerdos conjuntos, propósitos colaborativos e integración de ciudadanía digital.



ESTÁNDAR 12

CORPORALIDAD Y MOVIMIENTO

Comprende los fundamentos teóricos que relevan la conciencia y expresión corporal en el desarrollo y aprendizaje integral de niñas y niños, y genera oportunidades lúdicas para promover el movimiento libre y el reconocimiento de las potencialidades corporales, a través de experiencias sensorio-motrices.

Descripción

El estándar promueve una comprensión fundamentada de la corporalidad y el movimiento, desde una perspectiva integradora de las distintas dimensiones que componen el desarrollo sensorio-motriz, incluyendo las diversidades y entornos de cada uno de los párvulos y sus familias.

Esta comprensión permite reconocer la relevancia que el movimiento y la expresión corporal libre tienen en la construcción del conocimiento de sí mismo y de las y los otros, entregando criterios para observar, analizar y acompañar a los párvulos mientras descubren y despliegan sus potencialidades corporales relacionándose con su entorno. Estas vivencias favorecerá, además, la construcción gradual de las primeras nociones espaciales y temporales, así como el establecimiento de relaciones entre la propia acción, los objetos y el mundo físico. De igual manera, otorgarán posibilidades a los párvulos para construir una imagen de sí mismos a través de sus posibilidades de movimiento autónomo, en experiencias de juego y en interacción con otras y otros.

Fundamentación

El estándar de corporalidad y movimiento se sustenta en la comprensión de que los seres humanos construyen el conocimiento y se adaptan al mundo físico y social a través de una acción situada, esencialmente corpórea. De esta manera, se reconoce que la cognición emerge de la interacción dinámica y corporizada del organismo con su entorno. Asimismo, la corporalidad y el movimiento, viabilizan que el conocimiento sea explícito mediante lo que se define como patrones espaciales, es decir, imágenes que nutren la posterior simbolización y activación de procesos de reflexión, planificación, razonamiento y creación de nuevas respuestas (Varela, 2011; Scialom et al., 2017; Damasio, 2022). En este sentido, la corporalidad y el movimiento deberían ser percibidos y abordados como una dimensión integrada en las trayectorias de desarrollo y aprendizaje infantil fundamentales en la adaptación a los contextos.

Distintas disciplinas han contribuido a comprender cómo el movimiento y la experiencia corporal configuran la organización del pensamiento, la emocionalidad y la identidad desde los primeros meses de vida (Toro & Sabogal, 2018; De-Juanas et al., 2023; Martínez-Mínguez, 2023). Esta unidad indisoluble que constituye al ser humano y da sentido al movimiento, entendido como una acción intencionada y significativa, requiere de ambientes educativos que otorguen a niñas y niños oportunidades de movimiento libre (Szanto, 2011; Araya, 2017; Calmels, 2018; Sánchez, 2020; Aucouturier, 2022), así como de educadoras y educadores en formación que acompañen respetuosamente las trayectorias de desarrollo sensorio-motriz. La intervención excesiva de una o un adulto —que pudiera interrumpir la motricidad espontánea o forzar posturas para las que la niña y el niño no están preparados— puede limitar su exploración y afectar su seguridad emocional. En cambio, propiciar que se mueva por iniciativa propia, en un entorno seguro y respetuoso, fortalece su confianza, pensamiento y vínculo con el entorno, dejando huellas corporales y afectivas que configuran su identidad y su forma de estar en el mundo (Mérida et al., 2018; Quintana, 2021).

Desde esta perspectiva, la formación inicial docente requiere propiciar en las y los estudiantes una actitud empática y responsiva, sustentada en una disponibilidad corporal que implica escucha, resonancia tónico-emocional a partir de la conciencia del propio cuerpo y de la propia historia (Tabak, 2017; Camps y Mila, 2018; Rodríguez et al., 2024), de manera de sintonizar mejor con la experiencia emocional de las niñas y los niños. En síntesis, el acompañamiento del desarrollo sensorio-motriz debe considerar el carácter situado, intencionado y expresivo de la corporalidad y el movimiento, que otorgan relevancia y significado a los aprendizajes, proporcionando múltiples andamiajes, incluyendo las posturas, gestos, actitudes y palabras de las y los estudiantes que interactúan con niñas y niños en sus contextos pedagógicos cotidianos.

Descriptoros

Foco: Conocimiento disciplinar

1. Explica desde una perspectiva integradora (considerando las funciones biológicas —neurológicas, fisiológicas—, psicológicas y sociales involucradas) las distinciones conceptuales entre cuerpo, corporalidad y corporeidad, y las relaciones entre el desarrollo sensorio-motriz y la progresión de la praxia global.
2. Describe la progresión del desarrollo y aprendizaje sensorio-motriz de la praxia fina, desplegada a través de la exploración de los espacios, la manipulación de elementos y objetos y su relación con las habilidades de pensamiento y la representación.
3. Argumenta la construcción de una imagen corporal positiva vinculada a la conciencia corporal, la interacción con otras y otros, la relevancia del andamiaje corporal (gestos y postura, entre otros), y de las experiencias tempranas en la historia y memoria del cuerpo.
4. Fundamenta de qué manera el movimiento se constituye en una acción situada, expresiva e intencionada de niñas y niños, que propicia la organización y reorganización de su actuar en el entorno natural y sociocultural, acorde con sus ritmos biológicos.
5. Explicita la interrelación entre corporalidad y movimiento, así como su relación con la construcción de la identidad y la autonomía, su vínculo con la convivencia y la ciudadanía, y las demás dimensiones del desarrollo y aprendizaje de niñas y niños.

Foco:
Didáctica
disciplinar

1. Genera ambientes y experiencias de aprendizaje en que se acogen y acompañan responsivamente las múltiples formas de expresión del movimiento de los párvulos y el descubrimiento de sus posibilidades corporales, y acorde sus trayectorias de aprendizajes, la reflexión de las sensaciones y emociones vivenciadas.
2. Organiza ambientes y experiencias de aprendizaje que favorecen la experimentación de la corporalidad en múltiples espacios interiores y exteriores (organizados y reorganizables) y la manipulación de elementos y objetos variados, resguardando criterios de seguridad, accesibilidad universal y sostenibilidad.
3. Implementa ambientes y experiencias de aprendizaje que fomentan la expresión corporal espontánea, enriquecida con recursos inmateriales del entorno natural y sociocultural, acompañada o apoyada por la/el adulto, acorde con la trayectoria de aprendizajes.
4. Gestiona ambientes y experiencias de aprendizaje lúdicas, de movimiento y juegos sensorio-motrices, que favorecen diversificadamente el apego, el vínculo, la distensión, la calma, la curiosidad y la resolución de problemas motrices y situados de complejidad creciente, en forma individual y progresivamente con otras/os.
5. Implementa ambientes y experiencias de aprendizaje que involucran la corporalidad y movimiento integrada con otras dimensiones del desarrollo y aprendizaje, en que los párvulos proponen de qué manera realizarlas en forma individual y progresivamente con otras/os.



ESTÁNDAR 13

LENGUAJE VERBAL

Comprende el lenguaje verbal como herramienta sociocultural, comunicativa y constitutiva del desarrollo y aprendizaje integral, que ofrece oportunidades orientadas a la construcción e intercambio de significados, la relación con otras personas y el desarrollo del pensamiento.

Descripción

Este estándar comprende el lenguaje como un proceso sociocultural, progresivo y multidimensional, que incide transversalmente en el desarrollo y aprendizaje infantil. Se espera que las y los futuros educadores comprendan sus fundamentos, la progresión del lenguaje oral, la alfabetización inicial y el lenguaje escrito, considerando la interacción verbal, no verbal y paraverbal, además del uso de una lengua materna diferente al castellano por parte de los párvulos. Asimismo, se enfatiza la capacidad de generar ambientes y experiencias auténticas que potencien en niñas y niños el interés por hablar, escuchar y progresivamente leer y escribir, a través de juegos, narraciones y acceso a variados tipos de textos literarios y no literarios. El estándar destaca la importancia de un quehacer pedagógico sensible y responsivo, que acompañe las trayectorias de aprendizaje con estrategias inclusivas que promuevan la reflexión metalingüística y favorezcan la construcción de significados en interacción con las familias, agentes culturales y comunidades.

Fundamentación

Desde el nacimiento, niñas y niños se desarrollan y aprenden a partir de las experiencias sensoriales que vivencian diariamente en el ambiente en el que habitan, incluyendo el input lingüístico, que se define como el habla que la niña y niño perciben en el entorno en el que se desenvuelven, tanto de forma intencional como incidental (Pan et al., 2005; Golinkoff et al., 2015; Michnick et al., 2018; Aldony et al., 2024). Las interacciones de las y los estudiantes responsivos se constituyen así en un input lingüístico de calidad que ayuda a la niña o niño a aprender sobre sí misma o sí mismo y del mundo que lo rodea. De tal modo fortalecen su comprensión del lenguaje oral desde el primer año de vida, facilitando el avance en la expresión: desde las risas, sonidos, juegos vocálicos y balbuceos, hasta la enunciación de sus primeras palabras y la formulación de oraciones cada vez más extensas y complejas.

El lenguaje escrito, por su parte, se manifiesta a través de la lectura y escritura emergente, y de la mano del desarrollo del proceso de alfabetización inicial, que se define como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que emergen durante los primeros años de vida, antes del aprendizaje formal de la lectura y escritura. La alfabetización inicial es un proceso cognitivo complejo que ocurre de manera integrada con el desarrollo del razonamiento y la motivación y que depende, en gran medida, de un ambiente potenciador con educadoras y educadores en formación, conocedores de la trayectoria de este desarrollo y, por lo tanto, responsivos, facilitadores de esta progresión y proveedores de múltiples oportunidades de modelado, exposición y práctica del lenguaje (Teale y Sulzby, 1986; Whitehurst y Lonigan, 1998; Villalón, 2016; Guardia, 2018).

Las habilidades, conocimientos y actitudes que conforman el proceso de alfabetización inicial han sido identificadas como fundacionales, predictoras o emergentes porque su desarrollo es propio de los primeros años de vida, y predicen habilidades asociadas, por ejemplo, a la lectura convencional (Snow et al., 1998; Resnick y Snow, 2009; Villalón, 2016; Guardia, 2018). Estas han sido ampliamente documentadas (Hart y Risley, 1995; Snow et al., 1998; Whitehurst y Lonigan, 1998; Scarborough, 2001; Beck et al., 2002; McKenna y Stahl, 2009; Stahl et al., 2020) identificándose, entre ellas, la conciencia fonológica, la adquisición de vocabulario, el conocimiento temático, el conocimiento de lo impreso, la comprensión oral, el discurso narrativo, el principio alfabético y el lenguaje oral, propiamente tal (Rolla et al., 2021). Con relación a las actitudes que niñas y niños desarrollan, se destaca la motivación y el goce por la lectura (cuando se les lee), el interés por involucrarse en experiencias de escritura y el gusto y la curiosidad por los libros (McKenna y Stahl, 2009; Guardia, 2018).

En la medida en que las niñas y niños desarrollan su lenguaje (primero oral y luego escrito), se va configurando la conciencia metalingüística, es decir, la habilidad que tiene toda persona de reflexionar sobre el propio lenguaje. El desarrollo de esta depende en gran medida de las oportunidades de práctica que tienen los párvulos para usar tanto el lenguaje oral, como el lenguaje escrito.

El componente o dominio pragmático del lenguaje oral refiere a los principios del uso del lenguaje en el entorno sociocultural y se beneficia a partir de interacciones potenciadoras que debería considerar la didáctica de esta disciplina. Aquellas en que el adulto utiliza un lenguaje rico, variado y atinente al habla de niñas y niños, en que propone conversaciones extendidas y desafiantes

que van más allá del tema inicial que las genera (Resnick y Snow, 2009; Grifenhagen et al., 2017; Mendive y Villalón como se cita en Rolla et al., 2021), favorecen la conversación entre pares, la toma de turnos, la ampliación del vocabulario comprensivo, expresivo y la reflexión metalingüística.

Hacer preguntas, comentarios y pensar en voz alta, también es requerido en interacciones potenciadoras del lenguaje oral (Edwards-Groves, 2014; Tornero et al., 2015; Valenzuela y Ramaciotti, 2016; Grifenhagen et al., 2017; Strasser et al., 2018). Para el nivel sala cuna, las interacciones orales promueven el habla descontextualizada, es decir, sobre objetos o personas no presentes y a eventos pasados, ayudando así al avance del pensamiento simbólico (Rowe, 2008; Wei, 2025). Asimismo, las interacciones orales se dan dentro de un contexto de responsividad lingüística, en que las y los estudiantes requieren estar disponibles corporalmente, haciendo contacto visual, ajustando su habla, asignando significados para responder e interpretar el lenguaje no verbal de la niña y el niño, y extender o reformular las primeras manifestaciones orales (Hoff, 2006; Tamis-LeMonda et al., 2014; Rowe y Snow CE. 2020).

El juego se constituye en una instancia para explorar e interactuar libremente con material letrado de todo tipo, en la medida que se disponga para potenciar interacciones orales de calidad niña-niño-adulto, y también entre pares. Asimismo, para “poner en ejercicio” el hablar, escuchar, leer y escribir de manera integrada. Los juegos con alto potencial de desarrollo lingüístico como rimas, trabalenguas, adivinanzas y versos favorecen el desarrollo de la conciencia fonológica, la ampliación del léxico y la toma de conciencia sobre algunos aspectos morfológicos y sintácticos de la lengua, así como el desarrollo de la conciencia metalingüística, entre otros aspectos (McGee y Richgels, 2003; Villalón, 2016; Pyle et al., 2024).

La lectura dialogada de libros de variados géneros, que permita conversar planificadamente a partir de lo que se está leyendo, haciendo comentarios, preguntas, estableciendo conexiones, haciendo predicciones e interpretaciones, es otra estrategia didáctica que permite expandir el vocabulario y conocimiento temático, profundizar la comprensión oral y expandir el discurso narrativo de niñas y niños de todos los tramos de educación parvularia (Lever y Sénéchal, 2011; Grifenhagen et al., 2017; Mineduc, 2023).

El estándar releva la importancia de ofrecer oportunidades permanentes que favorezcan la interacción y manipulación libre y directa de libros (Cao et al., 2023; Yang et al., 2023) seleccionados con base en criterios claros y precisos (Barra et al., 2020) y distintos materiales impresos, presentes en los espacios educativos interiores y exteriores, respetando rasgos propios de la lectura emergente y ayudando a identificar distintos propósitos para la lectura (McGee y Richgels, 2003; Stahl et al., 2020). Además de ello, aporta a este aprendizaje, el brindar oportunidades de escritura diarias a partir de situaciones auténticas para identificar diversos propósitos y audiencias resguardando que respeten niveles emergentes de escritura. Por último, se hace necesario planificar secuencias de aprendizaje que propicien la comprensión de niñas y niños respecto de que producir un texto escrito es un proceso que toma tiempo, porque consta de varios pasos (planificar, escribir, revisar, editar y publicar), favoreciendo así el desarrollo de la autorregulación (Gerde et al., 2012; Cabel et al., 2013; Gerde et al., 2024; Quinn et al., 2025).

Finalmente, se concibe el lenguaje como potenciador del pensamiento y del aprendizaje en general, destacando que toda experiencia educativa está profundamente atravesada por prácticas de oralidad, lectura y escritura que promuevan la construcción de conocimiento, la participación social y el desarrollo del pensamiento en contextos situados. Así, el lenguaje se entiende como herramienta transversal para el desarrollo y aprendizaje infantil, enfatizando el rol de la y el estudiante como promotores de interacciones pedagógicas intencionadas, comunidades de aprendizaje y prácticas comunicativas significativas desde la primera infancia (Ministerio de Educación de Chile, 2024).

Descriptoros

Foco: Conocimiento disciplinar

1. Sustenta teóricamente el lenguaje como una herramienta sociocultural, a partir de sus dimensiones (oral y escrita), factores que intervienen, desafíos y su incidencia en otras dimensiones del desarrollo y aprendizaje de niñas y niños.
2. Describe el desarrollo y aprendizaje del lenguaje, a partir de la progresión de los componentes fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos, pragmáticos (interpretación de los enunciados verbales, no verbales y paraverbales) y metalingüísticos en la trayectoria educativa de la educación parvularia.
3. Explica el proceso de alfabetización inicial, integrando la oralidad, la lectura y escritura, a partir de la apropiación progresiva de los conocimientos, actitudes y habilidades que promueven la construcción y el intercambio de significados.
4. Evidencia su comprensión del proceso de desarrollo y aprendizaje de la iniciación a la lectura, los conocimientos y habilidades precursoras (conciencia fonológica, principio alfabético, entre otros) y la importancia de potenciar su interés y disfrute desde la primera infancia.
5. Argumenta el desarrollo y aprendizaje de la escritura como proceso multidimensional, que inicia desde lo emergente hasta lo independiente, incluida la producción de textos escritos, su vinculación a la planificación, textualización, revisión, edición y publicación con un propósito y una audiencia.
6. Expone el análisis de la construcción e intercambio de significados en ambientes educativos en que se interactúa en más de una lengua (maternas indígenas u otras distintas al castellano) como input lingüístico en la primera infancia.

Foco:
Didáctica
disciplinar

1. Utiliza un lenguaje formal y preciso, respondiendo a las iniciativas comunicativas (verbales, no verbales y paraverbales) de las niñas y niños, asignando palabras y significados contextuales, en situaciones comunicativas coherentes con su trayectoria de aprendizajes.
2. Genera ambientes y experiencias de aprendizaje que promueven el lenguaje oral y escrito, en base a diversos juegos (vocálicos, lingüísticos, de dedos, corporales musicales, socio-dramáticos, entre otros) en que los párvulos se expresen y compartan con otras/os, de acuerdo con su trayectoria de aprendizajes.
3. Implementa ambientes y experiencias de aprendizaje que promueven la alfabetización inicial, en que niñas y niños, acorde a sus trayectorias de aprendizaje, hablen, escuchen, lean y escriban con variados propósitos y para distintas audiencias, en situaciones comunicativas auténticas.
4. Interactúa con niñas y niños, planteando diferentes preguntas en variadas situaciones de diálogo, descripciones o explicaciones, progresando hacia formas más complejas de lenguaje, como la narración y la reflexión metalingüística, y conectando con objetivos de otras dimensiones del desarrollo y aprendizaje.
5. Gestiona ambientes y experiencias en que se lee o narra sistemáticamente, y en que los párvulos acceden a variados textos literarios y no literarios, libres de sesgos, a través de estrategias que amplían su conocimiento, en coherencia con sus trayectorias de aprendizaje.
6. Organiza ambientes y experiencias de aprendizaje en que niñas y niños se comuniquen en lenguas maternas propias de su cultura, distintas al castellano, integrando a familias, agentes culturales y miembros de la comunidad para enriquecer estas instancias.



ESTÁNDAR 14

LENGUAJES ARTÍSTICOS

Comprende los lenguajes artísticos como expresión creativa del mundo interior de los párvulos y como potenciadores de imaginación y apreciación estética, gestionando experiencias de aprendizaje integradas en artes visuales, musicales y escénicas, a partir de diversas manifestaciones artísticas en la naturaleza y la cultura.

Descripción

La egresada o egresado argumenta cómo la expresión creativa favorece en niñas y niños la identidad, la comunicación de emociones e ideas, la interacción con el entorno y la valoración de producciones propias y ajenas. Sustenta teóricamente la apreciación estética como experiencia sensible y socioafectiva, que transita del disfrute y la imaginación hacia un análisis progresivamente crítico. Explica nociones fundamentales de las artes visuales, musicales y escénicas —sus formas, elementos, rasgos y principales movimientos—, y describe la progresión del desarrollo y aprendizaje desde la exploración sensorial hasta la construcción y comunicación de significados en diversos lenguajes, vinculando estos procesos con la autorregulación.

En el plano didáctico, organiza e implementa ambientes seguros, variados e inclusivos que integran lenguajes artísticos, promueven la observación, el diálogo y la formulación de preguntas. Del mismo modo, habilita la exploración del movimiento y la expresión corporal lúdica, utilizando recursos inmateriales junto con formatos, técnicas, soportes y materialidades diversas. Gestiona visitas a espacios culturales y a entornos naturales para experiencias multisensoriales, creando oportunidades para compartir procesos creativos, individuales y colectivos con las familias, agentes culturales y la comunidad, fortaleciendo así la valoración y el sentido formativo de las artes a lo largo de las trayectorias de aprendizajes.

Fundamentación

La educación artística se ha entendido históricamente desde dos enfoques complementarios: por el arte (aprender a través de las artes para fines formativos amplios) y para las artes (profundizar en la apreciación y la expresión como fines en sí mismos). Ambos aportes, articulados pedagógicamente, deben orientarse al desarrollo integral y a la comprensión crítica de la sociedad para transformarla (Jiménez et al., 2009; Totoricagüena & Riaño, 2018; CNCA, 2019). Por ello, se hace fundamental que las y los estudiantes comprendan desde su propia experiencia de vida el aprendizaje que implican (González y Vio, 2023). En la primera infancia, los lenguajes artísticos constituyen un medio primordial de autoexpresión (Gamero-García et al., 2023): las niñas y los niños proyectan pensamientos, sentimientos e intereses y toda percepción del medio nutre la producción artística (Lowenfeld & Brittain, 2008). En este estándar se promueve una mirada integrada de las disciplinas artísticas que propicie el desarrollo de la expresión creativa y la apreciación estética, en proyectos formativos e integrales que combinan el juego, la expresión, el descubrimiento, la comparación y el rehacer (Jiménez et al., 2023).

La apreciación estética es una experiencia individual de percepción y contemplación que conmueve e impacta, y cuya educación profundiza la sensibilidad intelectual, emocional y perceptiva (Errázuriz, 2015; Soto & Violante, 2016; Eckhoff, 2017). La apreciación se sostiene en procesos como la autorregulación (al requerir atención sostenida y gestión de distractores, por ejemplo) y en dimensiones socioafectivas que permiten exteriorizar vivencias y el mundo interior. A la vez, no es posible educar la apreciación sin potenciar la expresión creativa, que implica la relación con otras y otros, interacción con el entorno y desarrollo de creatividad, imaginación y pensamiento flexible, enriqueciendo la comprensión cultural (Azar, 2014; Eckhoff, 2017). Esta perspectiva favorece una visión integrada del conocimiento y de los modos de representar el mundo (Errázuriz, 2015), posicionando a niñas y niños sujetos activos que observan, interpretan y crean. Para ello, el cultivo de la multisensorialidad —kinestésica, auditiva, visual, expresiva— es clave para interesarse, disfrutar, reconocer, describir e interpretar manifestaciones artísticas propias y de otros. Finalmente, el patrimonio cultural y natural nutre ambos procesos y fortalece el sentido de comunidad y de vida democrática (CNCA, 2019).

El desarrollo y los aprendizajes avanzan desde la exploración del propio cuerpo y el entorno inmediato, hacia el descubrimiento de la expresión como comunicación, desde la experiencia multisensorial, el disfrute y la libertad, hasta la libertad expresiva (Azar, 2014, Kucirkova & Kamola, 2022). En sala cuna se inicia con el interés por lo sonoro, visual y el movimiento; en niveles medio y transición se profundiza en la expresión de ideas, preferencias, emociones e impresiones frente a producciones artísticas. La formación inicial de educadoras y educadores requiere favorecer el desarrollo de conocimientos, habilidades y disposiciones para crear con diversos formatos, técnicas, soportes, materialidades y tecnologías, así como para sostener experiencias integradas en artes visuales, musicales y escénicas, involucrando también la propia formación en la apreciación y expresión de las y los estudiantes. Resignificar creencias y concepciones sobre artes y su enseñanza habilita la integración curricular flexible y situada.

La didáctica de los lenguajes artísticos ha de integrar ambientes variados y preparados en que se reconozcan múltiples formas de expresión y propicien la observación, diálogo y formulación de preguntas. En este estándar se releva una didáctica basada en la escucha, el protagonismo infantil, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, que desarrolla creación y sentido crítico (Estévez & Rojas, 2017; Azagra & Giménez, 2018). Entre las estrategias coherentes con este enfoque se incluyen: la mediación cultural (De la Jara, 2013), talleres como espacios de indagación y cultura estética, experiencias de experimentación con materiales (Vecchi, 2013; Azar, 2014), instalaciones de juego que habilitan transformación de los espacios y creación libre (Ruiz & Abad, 2019), visitas a entornos culturales tales como museos, galerías de arte, centros de investigación artística y espacios de arte popular (Huerta y Jardón, 2025), entre otros. Asimismo, entornos naturales, trabajo por proyectos (Sarceda et al., 2015) y provocaciones abiertas (Aller & Leiva, 2020). El juego articula estas experiencias: que invitan a las niñas y niños a crear, aprender y disfrutar en el arte y lo lúdico, compartiendo actitudes de contemplación, valoración y goce (Eisner, 2002; Soto & Violante, 2016; UNICEF, 2018; Raedo, 2020).

Descriptoros

Foco: Conocimiento disciplinar

1. Argumenta qué es la expresión creativa, su vinculación con la identidad, la manifestación de emociones, ideas e intereses y de qué manera favorece la interacción significativa de niñas y niños con el entorno natural y sociocultural, acorde su trayectoria de aprendizajes.
2. Sustenta teóricamente la definición de apreciación estética, su interacción sensible y socioafectiva con el entorno natural y sociocultural a través del disfrute, la imaginación y, progresivamente la valoración y el análisis crítico de las propias producciones y, las obras de otras/os.
3. Explica nociones fundamentales de las artes visuales, musicales y escénicas, sus principales formas de expresión, los elementos que las constituyen, los rasgos clave, evolución histórica y las figuras más representativas de los movimientos artísticos que los representan.
4. Describe la progresión del desarrollo y aprendizaje de la apreciación y expresión visual, musical y escénica, desde la exploración sensorial inicial hasta la construcción y comunicación de significados, y su vinculación con el proceso de autorregulación.
5. Fundamenta la promoción de los lenguajes artísticos a partir de experiencias de expresión creativa y apreciación estética integradas y su potencial formativo a través del uso de variados formatos, técnicas, soportes, materialidades y tecnologías en la realización de creaciones artísticas.

Foco:
Didáctica
disciplinar

1. Organiza ambientes y experiencias de aprendizaje que promueven la observación, el interés y la apreciación de variadas manifestaciones escénicas, musicales y visuales, a través del diálogo, la formulación de preguntas, comentarios y descripciones relacionadas.
2. Genera ambientes y experiencias de aprendizaje que propician la exploración del movimiento y la expresión corporal lúdica, a través de la danza de creación libre, utilizando recursos inmateriales que aporten nuevos significados, acorde las trayectorias de aprendizaje.
3. Gestiona visitas presenciales a variados espacios culturales y entornos naturales, promoviendo experiencias multisensoriales con obras de arte, paisajes y elementos de la naturaleza, y, acorde con la trayectoria de aprendizajes, con creaciones propias a partir de ello.
4. Implementa ambientes y experiencias de aprendizaje que promueven los lenguajes artísticos integrados, en espacios y con recursos variados, seguros y preparados para representar, transformar e interpretar la realidad mediante la expresión artística, acorde a las trayectorias de aprendizajes.
5. Crea ambientes y experiencias de aprendizaje que propicien el compartir procesos creativos individuales y colectivos de los párvulos, de las familias, de agentes culturales y otras/os miembros de la comunidad, favoreciendo su valoración, acorde con la trayectoria de aprendizajes.



ESTÁNDAR 15

EXPLORACIÓN DEL ENTORNO NATURAL

Comprende el proceso de desarrollo y aprendizaje de las ciencias naturales en la primera infancia y crea oportunidades para que niñas y niños conozcan, comprendan, expliquen y actúen en su entorno natural, construyendo así pensamiento científico, conciencia ambiental y compromiso con la sostenibilidad.

Descripción

Este estándar reconoce a las ciencias naturales como un proceso humano de construcción de conocimientos, orientado a comprender y explicar el mundo natural, y generar cambios significativos en la vida de las personas, la sociedad y el entorno, promoviendo sostenibilidad y justicia social. Se espera que la egresada y el egresado de educación parvularia comprenda sus principios, conceptos fundamentales y áreas de conocimiento, así como la progresión del pensamiento y habilidades científicas en la primera infancia.

Desde la perspectiva didáctica, este estándar orienta la creación de experiencias y ambientes educativos que promuevan la curiosidad, el asombro, la exploración activa y el pensamiento científico de niñas y niños desde la primera infancia. Esto implica preparar ambientes significativos, interiores y exteriores, incorporar la indagación como enfoque metodológico, favorecer la educación al aire libre, modelar actitudes científicas, integrar el uso de materiales y tecnologías pertinentes, y promover prácticas sostenibles. Todo ello desde una mirada inclusiva y con equidad, libre de sesgos, que potencie la participación activa de niñas y niños en cuanto agentes críticos, sensibles y responsables con su entorno.

Fundamentación

El estándar se fundamenta en la comprensión de las ciencias naturales como un proceso activo de construcción de conocimientos sobre la naturaleza y sus fenómenos. A través de toda la trayectoria educativa, las niñas y los niños desarrollan habilidades, actitudes y conocimientos para interpretar su entorno natural, en un proceso progresivo de alfabetización científica inicial que promueve su comprensión de los fenómenos, la elaboración de explicaciones propias y la participación activa en el mundo que los rodea.

El desarrollo del pensamiento científico en la infancia se construye desde la curiosidad natural de niñas y niños, quienes aprenden sobre el mundo a través de la observación, la interrogación, el ensayo y error, las conversaciones con otras y otros y, sobre todo, el juego (Ahne, 2013; Vázquez Carrasco et al., 2023). Desde nivel sala cuna, la vivencia de nuevas experiencias sensoriales, materiales diversos y oportunidades para moverse, explorar y poner a prueba sus ideas favorecen que construyan progresivamente una comprensión del entorno (Vila y Cardo, 2005; Barbre, 2017; Pedreira Álvarez et al., 2025). Las habilidades científicas, como observar, predecir, experimentar, registrar y comunicar, se desarrollan en contextos pedagógicos en que las y los educadores en formación proveen andamiaje en las experiencias, utilizan lenguaje científico pertinente y fomentan la expresión de ideas propias, reconociendo y valorando a niñas y niños como aprendices competentes (Brunton y Thornton, 2010; Campbell et al., 2018).

Este estándar promueve una formación en que las y los estudiantes articulan el conocimiento disciplinar con una práctica pedagógica situada y comprometida. Se espera que las educadoras y educadores de párvulos en formación comprendan los principales conceptos de las ciencias de la vida, las ciencias físicas y químicas, y las ciencias de la tierra y el universo, los que se sustentan en las grandes ideas de las ciencias (Harlen, 2010, 2015; González-Weil & Bravo González, 2018).

Estas ideas ofrecen una base para interpretar la diversidad de objetos, sucesos y fenómenos que niñas y niños encuentran en su vida cotidiana. Al mismo tiempo, constituyen un marco que estructura el currículo, sustentan la progresión del aprendizaje y facilitan la articulación con otros niveles educativos (Harlen, 2010; González-Weil & Bravo González, 2018).. Estos conocimientos requieren integrarse desde una perspectiva sistémica en el contexto local y con una actitud de valoración y cuidado hacia la naturaleza (UNESCO, 2017; Campbell et al., 2018).

Junto con el dominio conceptual, se espera que las y los estudiantes desarrollen habilidades para promover la construcción del conocimiento científico y actitudes asociadas al quehacer científico, su relevancia para el desarrollo y aprendizaje de niñas y niños y su progresión en educación parvularia.

Desde la dimensión didáctica, este estándar enfatiza el rol de la educadora y educador en formación como guía en el aprendizaje científico, organizando ambientes y experiencias acordes al contexto, que promuevan en niñas y niños la curiosidad, el asombro, la exploración a través de lo sensorial, el movimiento (la dimensión kinésica) y el cuestionamiento, considerando sus trayectorias de aprendizaje e interés natural por comprender el mundo que los rodea (Harlen, 2013; Vela & Herrán, 2021). Los ambientes han de integrar juego, indagación y exploración sensorial, ofreciendo

experiencias innovadoras, pertinentes y conectadas con los contextos de vida de niñas y niños (Harlen, 2013; Furman, 2018), desde un enfoque inclusivo y de equidad sin sesgos. Se reconoce el valor del juego como medio privilegiado de aprendizaje en ciencias, particularmente en contextos de exploración espontánea y lúdica al aire libre (Trina et al., 2024; Speldewinde et al., 2025).

El estándar también integra la perspectiva de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), considerando que la acción humana tiene un impacto decisivo sobre los ecosistemas. En este sentido, se espera que las y los futuros docentes modelen prácticas coherentes con el cuidado del medioambiente y favorezcan actitudes responsables hacia la sostenibilidad en niñas y niños (Davis, 2010; Organización Mundial para la Educación Preescolar, 2019). Esto incluye una educación para la sostenibilidad que, más allá de promover prácticas cotidianas de cuidado y uso responsable de los recursos, impulse la integración de las ciencias naturales con otras disciplinas para el desarrollo de proyectos comunitarios relacionados con problemáticas socioambientales (Bascopé et al., 2024).

Finalmente, el estándar reconoce el valor formativo de la educación al aire libre y en la naturaleza como espacios educativos que fortalecen el vínculo emocional con el entorno y favorecen el bienestar, la exploración libre, la autonomía y la capacidad de asombro de niñas y niños (Bühler et al., 2020). A través de las infinitas posibilidades de observar, descubrir e indagar sobre fenómenos que ocurren en espacios naturales (Asociación Nacional EdNa, 2020; Hueso, 2021) las y los estudiantes enriquecen el aprendizaje científico, respetando los ritmos, intereses e ideas de los párvulos, acompañando su proceso de desarrollo y aprendizaje con sensibilidad, conocimiento del contexto y respeto por la diversidad.

Descriptores

Foco: **Conocimiento** **disciplinar**

1. Fundamenta las ciencias naturales como un proceso de construcción de conocimientos sobre el mundo natural, sustentado en investigación y evidencia empírica, contextualizado por factores socioculturales y que contribuye a la formación de ciudadanas/os alfabetizados científicamente, conscientes y comprometidas/os con el desarrollo sostenible.
2. Explica principios y conceptos fundamentales de las ciencias naturales (ciencias de la vida, físicas y químicas y de la tierra y el universo) y su aporte a la comprensión del mundo y la vida cotidiana, en la primera infancia.
3. Describe los componentes, procesos básicos y problemáticas del entorno natural, y los cambios físicos y químicos que se producen en los materiales y entornos, desde una visión sistémica de diálogo disciplinar, que comprende sus interacciones, transformaciones y la búsqueda de soluciones al respecto.
4. Explicita la progresión del desarrollo y aprendizaje del pensamiento científico, a partir de la exploración sensorial y la curiosidad, la observación, formulación de preguntas, predicción, comparación, clasificación, identificación de patrones y formulación de explicaciones sobre elementos y fenómenos del entorno natural.
5. Argumenta la relación entre el conocimiento del entorno natural y la formación de una conciencia ambiental desde los primeros años, reconociendo cómo la acción humana genera impactos y lo transforma a partir de una visión constructiva y de sostenibilidad.
6. Evidencia su análisis respecto de la alfabetización científica como un derecho y como parte de la formación ciudadana, y de las ideas estereotipadas sobre las ciencias, considerando su impacto en la trayectoria educativa de niñas y niños.

**Foco:
Didáctica
disciplinar**

1. Organiza ambientes y experiencias de aprendizaje de exploración sensorial y kinésica del entorno natural, promoviendo la construcción del pensamiento científico a través del juego, la curiosidad, la manipulación de elementos y el uso de objetos tecnológicos, considerando las trayectorias de aprendizajes.
2. Implementa la indagación como enfoque metodológico en ambientes y experiencias en que los párvulos observan, formulan preguntas, registran hallazgos, comunican ideas y elaboran explicaciones sobre elementos y fenómenos del entorno natural, participando reflexiva y colaborativamente con otras/os, acorde con las trayectorias de aprendizajes.
3. Diseña experiencias que integran las ciencias naturales con otras disciplinas, a través del aprendizaje basado en proyectos o de la resolución de problemas auténticos, entre otros, propiciando conocimientos, habilidades y actitudes del pensamiento científico, en coherencia con las trayectorias de aprendizajes.
4. Genera ambientes y experiencias de aprendizaje de exploración del entorno natural en variados espacios interiores y exteriores, favoreciendo la educación al aire libre como experiencia formativa integral de vínculo afectivo con la naturaleza y de disposición a protegerla.
5. Gestiona ambientes y experiencias de aprendizaje que promueven la educación para la sostenibilidad, la conciencia ecológica y el compromiso con el medioambiente, mediante prácticas cotidianas de reutilización de materiales, reducción de consumo energético, entre otras, acorde con las trayectorias de aprendizajes.
6. Modela interacciones libres de sesgos, en ambientes y experiencias de aprendizaje vinculados a la exploración y comprensión del entorno natural, que se basan en el interés, el asombro y el protagonismo de todos los párvulos, en coherencia con las trayectorias de aprendizajes.



ESTÁNDAR 16

COMPRENSIÓN DEL ENTORNO SOCIOCULTURAL

Comprende conceptos estructurantes y perspectivas de análisis de las ciencias sociales, y ofrece experiencias de aprendizaje que promuevan el pensamiento social en niñas y niños, propiciando que comprendan, interpreten, den sentido y aprecien el entorno sociocultural y patrimonial que habitan.

Descripción

Este estándar releva el aporte de las Ciencias Sociales —historia, geografía, sociología, ciencia política y antropología— en la comprensión de la sociedad y la cultura, destacando su carácter interdisciplinario y su vinculación con las dimensiones económica, social, cultural y política. Se espera que las y los futuros educadores comprendan la progresión del desarrollo y aprendizaje en la primera infancia en relación con nociones de temporalidad, memoria y empatía social e histórica, así como la valoración del patrimonio cultural y la interpretación crítica de fuentes. A la vez, se enfatiza la importancia de reconocer y valorar la diversidad de formas de vida y de organización humana, favoreciendo la construcción de vínculos socioculturales, y el aprendizaje de la multiculturalidad e interculturalidad desde la primera infancia.

Desde la perspectiva didáctica, este estándar promueve la creación de ambientes y experiencias que acerquen a los párvulos al conocimiento de su entorno sociocultural mediante el juego, la exploración sensorial, la indagación planificada y la narración. Esto incluye la interacción con fuentes históricas, artefactos tecnológicos y la visita a espacios comunitarios, así como la representación del tiempo y el espacio. También se busca que las niñas y los niños dialoguen sobre sus memorias familiares y comunitarias, identifiquen prácticas que afectan la habitabilidad y comprendan la importancia de las normas de autocuidado y la resolución de problemas en comunidad.

Fundamentación

Este estándar se sustenta en una formación científico-social que articula saberes de disciplinas como la historia, la geografía, la sociología, la antropología y la ciencia política. Estas disciplinas, al entrelazarse, promueven que las futuras educadoras y educadores construyan nociones interdisciplinarias que favorezcan una comprensión crítica y situada de la sociedad, la cultura y los modos de vida humanos (Arenas y Salinas, 2013; De la Hoz & Hard, 2022; Álvarez-Álvarez et al., 2024). A través de este enfoque, se espera que las y los futuros profesionales comprendan y expliquen la vinculación entre las dimensiones constitutivas de la sociedad —económica, social, cultural y política—, favoreciendo que los párvulos se reconozcan como parte activa de comunidades diversas. Esta base disciplinar resulta necesaria para acompañar a niñas y niños en sus primeros aprendizajes sobre la organización social, la diversidad cultural, la construcción del territorio habitado y la participación ciudadana.

Desde la historiografía, el estándar releva la progresión en el desarrollo y aprendizaje de la temporalidad, las habilidades requeridas en la reconstrucción del pasado reciente y lejano, y la aproximación a la construcción de la empatía social e histórica. La distinción entre memoria (entendida como relato subjetivo y experiencial del pasado) e historia —como análisis crítico de los procesos pasados a partir de fuentes diversas— (Halbwachs, 2002; González y Pagès, 2014; Fardi, 2022), resulta central para favorecer la comprensión del presente y la proyección hacia el futuro. En la primera infancia, estas nociones se inician mediante la familiarización con relatos, narraciones históricas, rituales, objetos y espacios que permiten a los párvulos aproximarse progresivamente a la historia y al patrimonio cultural de su comunidad local, de su país y del mundo, desde su vida cotidiana. La empatía histórica, entendida como la capacidad de ponerse en el lugar de otras y otros actores sociales del pasado, con sus creencias, motivaciones y emociones (Cooper, 2002; Barton y Levstik, 2004; Endacott y Brooks, 2013; Karn, 2023), constituye un objetivo clave de estas experiencias, contribuyendo a que niñas y niños construyan vínculos con su comunidad y valoren la diversidad de formas de vida.

La geografía aporta al estándar desde la concepción del espacio geográfico como objeto de estudio, comprendido en la interrelación entre sistemas biofísicos y humanos que lo configuran. Esta disciplina favorece la formación de conciencia respecto del impacto de la acción humana en el entorno y de la necesidad de estilos de vida sostenibles (Garrido, 2005; Bascopé et al., 2019). En la educación parvularia, se enfatiza la progresión en el desarrollo de la espacialidad, es decir, la capacidad de reconocer, representar y dar sentido a los espacios habitados. Representaciones como recorridos, maquetas, esquemas, planos, imágenes o mapas, propician que progresivamente los párvulos interpreten la relación entre factores físicos y actividades humanas, desarrollando sentido de habitabilidad y pertenencia. La incorporación de fuentes geosociales y geopolíticas válidas también contribuye a contextualizar la experiencia educativa, acorde con su trayectoria de aprendizajes, vinculándola con los territorios y comunidades específicas en las que niñas y niños se desarrollan y aprenden (Arenas y Salinas, 2013; Holloway et al., 2019).

El estándar también fundamenta la importancia de valorar las formas de vida y las organizaciones de los grupos humanos (familias, comunidad local, comunidades migrantes, pueblos originarios, entre otros), así como sus diversas manifestaciones (costumbres, tradiciones, símbolos y rituales) como elementos esenciales en la formación de vínculos sociales y culturales de los párvulos. La comprensión de la multiculturalidad y la interculturalidad es esencial en la infancia, ya que propicia que niñas y niños reconozcan la diversidad como un valor constitutivo de la sociedad y desarrollen actitudes de respeto hacia quienes piensan, creen o viven de manera distinta (Rogoff, 2003; Levstik y Tyson, 2008; National Council for Social Studies, 2018; Yáñez Medina & Capella Sepúlveda, 2021). En este sentido, se espera que la formación inicial prepare a las y los futuros educadores para visibilizar y trabajar pedagógicamente con la pluralidad cultural y patrimonial que caracteriza a las comunidades educativas en Chile y el mundo.

En coherencia con esta perspectiva, la educación patrimonial se concibe también como una vía privilegiada para el diálogo intercultural, en tanto el patrimonio cultural —especialmente en su dimensión inmaterial— constituye un factor clave para la preservación y fortalecimiento de la diversidad cultural y la promoción del respeto entre comunidades. Como señalan Cambil y Tudela (2017), la comprensión del patrimonio cultural de diferentes grupos humanos contribuye al diálogo entre culturas y promueve el respeto hacia otros modos de vida, reconociendo las tradiciones, saberes, prácticas y memorias como expresiones vivas que sostienen identidades diversas y relacionales, fundamentales para una formación ciudadana intercultural desde la infancia.

La vinculación entre actividades necesarias para la vida cotidiana (producción de alimentos, vestuario, transporte, vivienda, entre otros) y los procesos y objetos tecnológicos, constituye otro componente relevante de este estándar. Desde una perspectiva social, el reconocimiento del valor de las creaciones tecnológicas y culturales, de sus protagonistas y de su impacto en la satisfacción de necesidades comunitarias, fortalece la construcción de una mirada sostenible sobre el desarrollo humano. Así, se promueve en los párvulos la valoración de los saberes y oficios que configuran la vida comunitaria, y la conciencia de que las innovaciones responden a procesos colectivos, atravesados por contextos históricos, culturales y económicos.

Desde la didáctica, este estándar impulsa la creación de ambientes y experiencias de aprendizaje basados en la exploración sensorial y motriz de objetos culturales, tecnológicos e históricos, tales como mobiliario doméstico, instrumentos musicales, juguetes, fotografías, libros, entre otros. Estas experiencias facilitan que niñas y niños construyan progresivamente su comprensión del entorno sociocultural cercano y reconozcan el valor del patrimonio material e inmaterial de sus familias y comunidades (Pérez et al., 2008; Hughes & Cousins, 2017; Mendioroz-Lacambra & Erce-Domínguez, 2020). También se promueve la indagación en espacios comunitarios diversos, con accesibilidad universal (mercados, talleres de oficios tradicionales, oficinas de instituciones, bibliotecas, museos, centros culturales, entre otras) para que los párvulos observen y comprendan el rol de distintas actividades y actores sociales en la cultura común.

Del mismo modo, se relevan las experiencias que apoyan la construcción de nociones de temporalidad, causalidad, continuidad y cambio, a través de representaciones visuales y relatos biográficos o de historia oral (Bonilla & Guasch, 2018; Vivas-Moreno et al., 2021). Estos recursos facilitan que niñas y niños compartan, dialoguen, narren, escuchen, indaguen e interpreten memorias, relatos, narraciones históricas, rituales familiares, comunitarios, del país y el mundo. De esta manera se

favorece la construcción de la identidad y la pertenencia (Gruenewald, 2008; Adlerstein et al., 2016). A medida que avanzan en su trayectoria, los párvulos amplían estas comprensiones hacia comunidades más lejanas, lo que refuerza la empatía social e histórica y la conciencia intercultural.

Finalmente, el estándar reconoce la importancia de que los ambientes educativos promuevan en los párvulos la identificación de prácticas y creencias que ponen en riesgo la habitabilidad y el bienestar sociocultural, así como la necesidad de normas de autocuidado y resolución comunitaria de problemas. Estas experiencias refuerzan la idea de que el aprendizaje del medio sociocultural no se limita a la adquisición de conocimientos, sino que se traduce en el desarrollo de actitudes y disposiciones que potencien a las niñas y los niños en el ejercicio de un rol activo desde la infancia para la construcción de comunidades más justas, inclusivas y sostenibles.

Descriptores

Foco: Conocimiento disciplinar

1. Explica la interdisciplinariedad de las ciencias sociales (historia, geografía, sociología, ciencia política y antropología), sus aportes en la comprensión de la sociedad y la vinculación entre las dimensiones constitutivas de esta (económica, social, cultural y política).
2. Describe la progresión en el desarrollo y aprendizaje de la temporalidad en los párvulos, la reconstrucción del pasado y la empatía social e histórica; la vinculación entre historia, memoria y valoración del patrimonio cultural y la relevancia de la interpretación de fuentes históricas.
3. Fundamenta la importancia de valorar las formas de vida y organizaciones de variados grupos humanos (y sus manifestaciones), en la formación de vínculos sociales y culturales de los párvulos y su relación con la comprensión de la multiculturalidad y la interculturalidad.
4. Sustenta teóricamente la vinculación entre las actividades necesarias para la vida de las personas y los procesos y objetos tecnológicos que aportan a la satisfacción de necesidades comunitarias, caracterizadas por estilos de vida sostenibles y por la valoración de sus protagonistas y creadores.
5. Argumenta la concepción del espacio geográfico como objeto de estudio de la geografía, la interrelación entre los sistemas biofísicos y humanos que lo configuran y las fuentes de información geosociales y geopolíticas válidas, que aportan a contextualizar las comunidades educativas en estas.
6. Expone la progresión del desarrollo y aprendizaje de la espacialidad en los párvulos y de qué manera el uso de variadas formas de representación del espacio geográfico aporta a la explicación de los factores físicos y actividades humanas que configuran la habitabilidad.

Foco:
Didáctica
disciplinar

1. Implementa ambientes y experiencias de exploración sensorio-motriz a partir de fuentes históricas diversas (vestuario, periódicos, entre otros) y artefactos tecnológicos-culturales (utensilios domésticos, artesanía, creaciones arquitectónicas, entre otros), promoviendo la construcción progresiva de su comprensión del entorno sociocultural.
2. Gestiona salidas pedagógicas con los párvulos y otros adultos a múltiples espacios (resguardando accesibilidad universal), en que se realizan actividades y se cumplen roles de la comunidad local, fortaleciendo que se familiaricen con sus aportes a la cultura común.
3. Dispone ambientes y experiencias en que niñas y niños aplican gradualmente nociones de temporalidad, causalidad, continuidad y cambio, apoyados por la utilización de representaciones visuales de tiempo y espacio, acorde con su trayectoria de aprendizajes.
4. Organiza ambientes y experiencias de aprendizaje basados en técnicas biográficas e historia oral, en que los párvulos dialoguen, narren, indaguen e interpreten memorias propias del patrimonio cultural inmaterial de su familia y progresivamente de comunidades más lejanas, acorde con su trayectoria de aprendizajes.
5. Crea ambientes y experiencias en que los párvulos identifiquen creencias y prácticas de riesgo para la habitabilidad y el bienestar del entorno sociocultural y la necesidad de normas de autocuidado y resolución de problemas comunitarios al respecto, acorde con su trayectoria de aprendizajes.



ESTÁNDAR 17

PENSAMIENTO MATEMÁTICO

Comprende el pensamiento matemático en primera infancia, como un proceso progresivo de construcción de significados respecto del entorno, y promueve la exploración sensorial y resolución de problemas vinculados el álgebra temprana, la espacio-temporalidad, medidas, numeración, geometría, datos y nociones de azar.

Descripción

Este estándar releva el papel de las matemáticas como una forma de pensamiento que se construye progresivamente en la primera infancia, a partir de experiencias concretas, lúdicas y situadas. Se espera que las y los futuros educadores comprendan la trayectoria del desarrollo del pensamiento matemático en los párvulos —desde la exploración de atributos y relaciones básicas hasta la construcción de nociones más complejas de álgebra temprana, espacio, temporalidad, número, medida, datos y probabilidades—, valorando la resolución de problemas cotidianos como un medio fundamental para dar sentido a estos aprendizajes.

Asimismo, el estándar enfatiza la necesidad de generar ambientes y experiencias de aprendizaje que promuevan la exploración activa, el juego y el diálogo como estrategias centrales para el descubrimiento matemático. Esto implica modelar y retroalimentar con vocabulario específico y descripciones, proponer situaciones auténticas y colaborativas, y ofrecer oportunidades para comparar, clasificar, medir, representar y comunicar hallazgos. De esta manera, se busca que las matemáticas se constituyan en un lenguaje que propicie el comprender, organizar y transformar su entorno, fortaleciendo su confianza y curiosidad para indagar en las relaciones del mundo que habitan.

Fundamentación

El pensamiento matemático constituye una herramienta cognitiva fundamental para interpretar, clasificar y predecir relaciones y fenómenos del entorno natural y sociocultural. Desde el nivel sala cuna, niñas y niños comienzan a construir significados a través de la interacción con objetos, personas y situaciones cotidianas. Las investigaciones contemporáneas sostienen que los seres humanos cuentan con bases biológicas que les permiten percibir cantidades, magnitudes, relaciones espaciales, patrones y regularidades, construyendo dichas habilidades progresivamente mediante el lenguaje y la experiencia (Dehaene, 2011, 2020; Wang y Feigenson, 2019). Esta construcción se consolida en una secuencia de estructuras cognitivas interrelacionadas que permiten avanzar hacia niveles más sofisticados de pensamiento matemático.

El estándar releva la importancia de comprender la progresión en el desarrollo de nociones matemáticas en la primera infancia. Esta trayectoria incluye el tránsito desde las primeras exploraciones sensoriales hacia conceptos más abstractos, como la clasificación, la seriación, la identificación de patrones y la conservación, así como la construcción progresiva del concepto de número y su utilización para cuantificar, comparar, representar y operar con cantidades (Piaget, 1978; Alsina y Berciano, 2016; Peake et al., 2021). También se enfatiza el desarrollo del razonamiento espacial y geométrico a partir de la exploración de formas 3D y 2D, de la posición y dirección en el espacio, y de la capacidad para representar y describir relaciones espaciales desde la perspectiva del propio cuerpo hasta referencias externas (Alsina, 2012; Clements y Sarama, 2015).

Del mismo modo, el estándar aborda la construcción del concepto de medida, que se inicia con comparaciones perceptivas de magnitudes y evoluciona hacia la utilización de unidades convencionales para medir objetos y fenómenos del entorno. Asimismo, se destaca la introducción progresiva de nociones relacionadas con el tratamiento de datos, el azar y la probabilidad, reconociendo la relevancia de organizar, representar e interpretar información cuantitativa como parte del desarrollo y aprendizaje integral en la primera infancia (NAEYC y NCTM, 2002, 2010; Alsina, 2021).

El estándar incorpora, además, la perspectiva de género en la primera infancia, reconociendo que las trayectorias de aprendizaje no se configuran únicamente por factores cognitivos, sino también por construcciones socioculturales y estereotipos tempranos. Investigaciones realizadas en contexto chileno evidencian que, desde la educación parvularia, niñas, niños, familias, educadoras y educadores sostienen estereotipos que asocian las habilidades matemáticas al género masculino, lo que impacta el autoconcepto, la motivación, las expectativas de logro y el desempeño de las niñas (Del Río et al., 2016). Estos hallazgos relevan la responsabilidad pedagógica de generar experiencias matemáticas libres de sesgos, que promuevan altas expectativas para todas y todos, contribuyendo a la construcción de identidades matemáticas positivas, equitativas e inclusivas desde la primera infancia.

En coherencia con estos aprendizajes, los descriptores del estándar subrayan la necesidad de implementar experiencias didácticas intencionadas, centradas en el juego (Fábrega et al., 2025), la exploración sensorial y la resolución de problemas. Estas experiencias deben favorecer el descubrimiento, el uso del vocabulario matemático específico y el desarrollo de habilidades de representación y comunicación matemática, a través de situaciones auténticas y colaborativas (Trawick-Smith et al., 2017; Alsina et al., 2019). El juego y el diálogo matemático se constituyen así en ejes transversales de la enseñanza y el aprendizaje, al matematizar (Van de Heuvel-Panhuizen y Buys, 2008; Ponce y Strasser, 2019) es decir, conectar los conceptos con la vida cotidiana y promover la construcción de significados compartidos.

Finalmente, se espera que las y los futuros educadores cuenten con conocimientos disciplinares y didácticos que les permitan acompañar las trayectorias de aprendizaje de niñas y niños al anticipar dificultades, adaptar estrategias y evaluar sistemáticamente los avances de los párvulos en contextos auténticos (Ball et al., 2008; Alsina, 2016). De este modo, el desarrollo del pensamiento matemático en la primera infancia se concibe como una construcción compleja de procesos matemáticos que requiere intencionalidad pedagógica, sensibilidad hacia la diversidad y una sólida comprensión de los procesos cognitivos y culturales que lo sustentan.

Descriptores

Foco: **Conocimiento** **disciplinar**

1. Describe la progresión desde la exploración de los atributos cuantitativos y cualitativos de los objetos, hasta las relaciones de clasificación, seriación, secuencias, uso de patrones, correspondencias y conservación al ordenar, dar cohesión, predecir situaciones y elementos presentes en el entorno.
2. Explicita la progresión del desarrollo y aprendizaje de características, propiedades, relación entre formas 3D y 2D, y el razonamiento espacial; desde la perspectiva de sí misma/o hasta otros puntos de referencia y respecto de direcciones, posiciones, distancias de objetos y personas.
3. Sustenta teóricamente la construcción del concepto de número, sus representaciones, operaciones y propiedades en progresión desde las primeras nociones cuantificadoras (subitización y estimación de cantidad) hasta la utilización del número para cuantificar, identificar, comparar cantidades e iniciarse en las operaciones aditivas.
4. Fundamenta la relación entre la resolución de problemas cotidianos y la construcción del pensamiento matemático, a partir de las clasificaciones, seriaciones, identificación de patrones, nociones espacio-temporales y conteo entre otros, acorde la trayectoria educativa de niñas y niños.
5. Argumenta la construcción progresiva del concepto de medida, desde las nociones iniciales de magnitud y las comparaciones asociadas, hasta la adquisición de la noción de unidad de medida y la medición de elementos de su entorno con técnicas informales y formales.
6. Evidencia su comprensión respecto de la construcción progresiva de las nociones relacionadas con datos, azar, probabilidades, y de la relevancia del uso, recogida, organización e interpretación de datos, incluyendo sistemas de representación de información cuantificable.

Foco:
Didáctica
disciplinar

1. Intenciona transversalmente el pensamiento matemático, a través de juegos y actividades lúdicas acompañadas de descripciones, preguntas y diálogo, de manera que los párvulos reconozcan, den sentido, propongan conceptos y relaciones espacio-temporales en su entorno cotidiano, acorde con su trayectoria de aprendizajes.
2. Retroalimenta descubrimientos de los párvulos con vocabulario matemático específico, en ambientes y experiencias de aprendizaje en que exploran sensorialmente distintos atributos de objetos 3D y 2D, indagan sus propiedades y establecen relaciones con sus representaciones, acorde con su trayectoria de aprendizajes.
3. Gestiona ambientes y experiencias de aprendizaje en que niñas y niños identifican y representan la posición, dirección y distancia en su propio cuerpo y respecto de personas y objetos, promoviendo la comprensión espacial y su comunicación, acorde con su trayectoria de aprendizajes.
4. Modela a las niñas y los niños, en situaciones auténticas y juegos, la utilización del conteo usando los dedos o material manipulativo variado, la identificación de la secuencia numérica, la correspondencia uno a uno y la cardinalidad, acorde con su trayectoria de aprendizajes.
5. Organiza ambientes y experiencias para el aprendizaje en que niñas y niños resuelven problemas emergentes o propuestos, individuales o colaborativos, en contextos auténticos o ficticios, identificando patrones, analizando probabilidades, comunicando procedimientos utilizados y soluciones posibles o alcanzadas, acorde con su trayectoria de aprendizajes.
6. Genera ambientes y experiencias de aprendizaje en que niñas y niños emplean medidas no estandarizadas o estandarizadas, determinan atributos de los objetos y eventos cotidianos, comentan su validez, registran datos, analizan la información y comunican sus hallazgos, acorde con su trayectoria de aprendizajes.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abett de la Torre Díaz, P. (2011). Sirviendo a la Patria: Las maestras kindergarterinas en los albores del sistema de educación parvulario en Chile (1905-1915). *Anuario de Historia de la Educación*, 12(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9656563>

Adlerstein, C. y Cortazar, A. (2022). Creación de entornos educativos para la primera infancia que promuevan el aprendizaje inicial escrito. En Bendini, M. y Devercelli A. (Eds). *Aprendizaje Inicial de Calidad*:

Alcívar Chevez, M. I., (2023). El desarrollo socioemocional en la educación inicial: estrategias pedagógicas para la formación integral en la primera infancia. *Imperium Académico Multidisciplinary Journal*, 2(4), 1-14. <https://doi.org/10.63969/srwsk789>

Álvarez-Álvarez, N., Porrinas-González, D., & Corrales-Serrano, M. (2024). Presencia de las ciencias sociales en los currículos de Educación Infantil de Extremadura. *REIDICS*, 14, 119-138. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.07>

Adlerstein, C., Manns, P. y González, A. (2016). *Pedagogías para habitar el Jardín Infantil*. Ediciones UC.

Adlerstein-Grimberg, C. y Vargas-González, Á. P. (2021). Presentación del Dossier Educación de la primera infancia y la ciudadanía. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-9. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.pdep>

Adlerstein-Grimberg, C. y Bralic-Echeverría, A. (2021). Heterotopic Place-Making in Learning Environments: Children Living as Creative Citizens. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.hpml>

Ahne, V. (2013). Derecho al rasguño. *Mente y Cerebro*, 59, 10-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4192633>

Alcoser-Grijalva, R., Moreno-Ronquillo, B. y León-García, M. (2019). La educación emocional y su incidencia en el aprendizaje de la convivencia en inicial 2. *Revista Ciencia UNEMI*, 12(31), 102-115. <https://www.redalyc.org/journal/5826/582661248011/>

Aldoney, D., Mendive, S. M., Zegers, M., Prieto, F. P., y Perez, C. (2024). Input lingüístico de madres y padres y producción lingüística en niños y niñas de 3 años de edad durante el juego. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 17(1), 57-70. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.17106>

Aller, N. y Leiva, C. (2020). El juego libre. De la teoría a la práctica. Guía de propuestas y materiales que respetan el desarrollo natural de la infancia. *Cultura de Infancia*. <https://culturadeinfancia.com/juego/>

Alsina, Á. (2012). Más allá de los contenidos, los procesos matemáticos en Educación Infantil. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 1(1), 1-14. <http://www.edma0-6.es/index.php/edma0-6>

Alsina, Á. (2016). Contribuciones de la investigación en educación matemática infantil para el diseño, gestión y evaluación de buenas prácticas. En J.A. Macías, A. Jiménez, J.L. González, M.T. Sánchez, P. Hernández, C. Fernández, F.J. Ruiz, y A. Berciano (Eds.). Investigación en Educación Matemática XX. (19-38). SEIEM. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/44635/Actas_XX_SEIEM_RIUMA_Munizetal.pdf

Alsina, Á. (2021). "Ça commence aujourd'hui": alfabetización estadística y probabilística en la educación matemática infantil. PNA. Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática, 15(4), 243-266. <https://doi.org/10.30827/pna.v15i4.21357>

Alsina, Á. y Berciano, A. (2016). Una aproximación a las acciones matemáticas de niños de 1 a 3 años. En J.A. Macías, A. Jiménez, J.L. González, M.T. Sánchez, P. Hernández, C. Fernández, F.J. Ruiz, y A. Berciano (Eds.), Investigación en Educación Matemática XX (137-146). SEIEM. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/44635/Actas_XX_SEIEM_RIUMA_Munizetal.pdf

Alsina, Á., García, M. y Torrente, E. (2019). La evaluación de la competencia matemática desde la escuela y para la escuela. Revista iberoamericana de educación matemática, 55, 85-108. <https://revistaunion.org/index.php/UNION/article/view/294>

Altuna, B. (2018). Empatía y moralidad: las dimensiones psicológicas y filosóficas de una relación compleja. Revista de Filosofía, 43(2), 245-262. <https://doi.org/10.5209/resf.62029>

Alvarez, K. (2024). El espacio escolar como ambiente de vida, relación y aprendizaje. Una etnografía participativa con niños y niñas de tres años en tiempos de COVID-19 [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=331091>

Araya, E. (2017). Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de sala de psicomotricidad. Mineduc. <https://basica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/25/2018/03/Psicomotricidad-WEB.pdf>

Arenas, A. y Salinas, V. (2013). Giros en la Educación Geográfica: Renovación de lo geográfico y lo educativo. Revista de Geografía Norte Grande, 162(56), 143-162. <https://doi.org/10.4067/s0718-34022013000300008>

Asociación Nacional EdNa. (2020). Guía de escuelas en la naturaleza. La Travesía Ediciones.

Aucouturier, B. (2022). El juego espontáneo en la escuela maternal. Editorial Grao.

Ávila Francés, M. (2016). La educación para la ciudadanía en la formación inicial de maestros. Foro de Educación, 14(20), 153-175. <https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544536009.pdf>

Azagra, A. y Giménez, V. (2018). El arte en la primera infancia: propuestas destacables. Revista sobre la infancia y la adolescencia, 0(15), 70-97. DOI: <https://doi.org/10.4995/reinad.2018.9600>

Banco Mundial. (2022). Aprendizaje temprano de calidad: Alimentando el potencial de cada niño y niña. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/d36c427e4b5391575c8972c5c84d7046-0200022022/related/QEL-Chapter-4-ESP.pdf>

Ball, D. L., Thames, M. H. y Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching. What makes it special? Journal of Teacher Education, 59(5), 389-407. <https://biblotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17679>

Barbre, J. (2017). Baby steps to STEM: Infant and Toddler Science, Technology, Engineering, and Math Activities. Redleaf Press.

Barra G., Mendive, S., Ow, M. (2020). Selección y uso de libros para lectores iniciales. Guía para la educación parvularia. Editorial Universidad Católica de Chile.

Barrable, A. Shaping space and practice to support autonomy: lessons from natural settings in Scotland. Learning Environ Res 23, 291–305 (2020). <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09305-x>

Barros Araújo, S. (2022). What's your image of the child? Examining trajectories of prospective ECE teachers' beliefs during practicum, European Early Childhood Education Research Journal, 30:6, 899–911, DOI: [10.1080/1350293X.2022.2081345](https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2081345)

Barton, K.C. y Levstik, L. S. (2004). Teaching History for the Common Good. Lawrence Erlbaum Associates. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781410610508/teaching-history-common-good-keith-barton-linda-levstik>

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). Los buenos tratos de la infancia. Editorial Gadisa, S.A.

Bascopé, M., Perasso, P. y Reiss, K. (2019). Systematic review of education for sustainable development at an early stage: Cornerstones and pedagogical approaches for teacher professional development. Sustainability, 11(3). <https://doi.org/10.3390/su11030719>

Bascopé, M., Ibaceta, N. y Ruiz, S. (2024). Marco STEM+ para la implementación de innovación educativa en Latinoamérica. Fundación Internacional Siemens Stiftung. https://educacion.stem.siemens-stiftung.org/wp-content/uploads/2024/11/Marco_STEM_VF_30_Sep_2024.pdf

Beck, I.L., Mc Keown, M.G. y Kucan, L. (2002). Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction. The Guilford Press. <https://www.guilford.com/add/beck8-studyguide.pdf?t=1>

Behncke, R. (2017). 1, 2, 3 por mí y por todos mis compañeros: La seriedad del juego en la escuela. Mineduc. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/476>

Benavides, D. Y., Antamba, T. E., Moreno, A. L., Benalcázar, M. C., Arellano, L. R., & Morales, L. B. (2025). Prácticas educativas para la construcción de ciudadanía en educación: Un estudio sobre la participación infantil y el desarrollo de la identidad comunitaria. Revista Latinoamericana de Calidad Educativa, 2(4), 428–436. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/710389>

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. y Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. En P. Griffin, B. McGaw, y E. Care (Eds.), Assessment and Teaching of 21st Century Skills. (17–66). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2

Bisquerra, R. y Mateo, A. (2019). Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación. Horsori. <https://www.puvill.com/toc/9788494985744.pdf>

Black, A. (2020). The discursive and the material in early childhood play: co-constitution of gender in open and subversive spaces. Gender and Education. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1786012>

Blair, C. y; Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of selfregulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899-911. <https://doi.org/10.1017/s0954579408000436>

Charmaine Bonello, Anna Baldacchino, Carmen Dalli & Natalie Lombardi Calleja (09 Nov 2025): Emergent curriculum in twenty-first-century early years contexts: a systematic review of global practices advancing SDG 4 (quality education), *European Early Childhood Education Research Journal*, DOI: [10.1080/1350293X.2025.2584396](https://doi.org/10.1080/1350293X.2025.2584396)

Booth, T. and Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools; (3rd edition). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). <https://oei.int/wp-content/uploads/2015/03/index-for-inclusion-3-espanol.pdf>

Borg, F., & Pramling Samuelsson, I. (2022). Preschool children's agency in education for sustainability: The case of Sweden. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(1), 147-163. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2026439>

Braund, H., Timmons, K. Operacionalización de la autorregulación en los primeros años: comparación de políticas con fundamentos teóricos. *ICEP 15*, 8 (2021). <https://doi.org/10.1186/s40723-021-00085-7>

Bredenkamp, S. (2011). *Effective Practices in Early Childhood Education: Building a Foundation*. Pearson Education.

Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. Guilford Press.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Brunton, P. y Thornton, L. (2010). *Science in the Early Years: Building firm foundations from births to five*. SAGE. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446203538>

Bühler, D., Fröhlicher, A., Helg, E., Holdel, F., Michel, S., Weber, J. (2020). Guía: Niño y naturaleza hasta los 6. Para el trabajo en la naturaleza con niñas y niños de hasta 6 años de edad. ERBINAT. https://erbinat.ch/wp-content/uploads/2018/02/ERBINAT_Guia_nino_y_naturaleza_web.pdf

Buldu, E., & Olgan, R. (2021). Changes in Early Childhood Teachers' Assessment Practices: Positioning Pedagogical Documentation. *TED EĞİTİM VE BİLİM*, 46(208), 55-77. <https://doi.org/10.15390/eb.2021.10133>

Bruchner, P., & Aragón Rebollo, A. (2020). Bosquescuela: un modelo de escuela sostenible en la naturaleza. *Aula*, 27, 209-233. <https://doi.org/10.14201/aula202127209233>

Cabell, Sonia Q., Tortorelli, Laura S., Gerde, Hope K. (2013). How Do I Write...?. *The Reading Teacher*, 66(8), 650- 659 <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/trtr.1173>

Caballo Villar, M. B. y Tonucci, F. (2025). Comprendiendo el pensamiento de Francesco Tonucci... con Francesco Tonucci. *Innovación Educativa*, (35). ISSN-e: 2340-0056. Disponible en acceso abierto: <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/10407/14543>

Cáceres, Y., Duarte, M. y Benavides, Z. (2024). Los rasgos de identidad social personal en el desarrollo emocional de la primera infancia *Revista Varela*, 24(69), 187-195. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1323316>

Caffarena, C. (2019). La Autorregulación en la Primera Infancia: Avances desde la Investigación. <https://revecuatneurol.temp.publicknowledgeproject.org/index.php/revecuatneurol/article/view/1768>

Caldeiro-Pedreira, M.; Renés-Arellano, P.; Alvites-Huamaní, C.; González-Larrea, B. (2021). Digital youth and their acquisition of values when using the Internet. *Sustainability*, 13(21), 11963. <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/21/11963>

Calderón Calderón, A. (2024). Desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación de educadores en la sociedad actual. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (37), 283-309. <https://doi.org/10.17163/soph.n37.2024.09>

Calmels, D. (2018). *El juego corporal*. Editorial Paidós.

Cambil Hernández, M. de la E. y Tudela Sancho, A. (Coords.). (2017). *Educación y patrimonio cultural: Fundamentos, contextos y estrategias didácticas*. Ediciones Pirámide.

Cameron, C. y Moss, P. (Eds.) (2020). *Transforming Early Childhood in England: Towards a Democratic Education*. UCL Press, Londres. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10105144/1/Transforming-Early-Education-in-England.pdf>

Campbell, C., Jobling, W. M. y Howitt, C. (Eds.). (2018). *Science in early childhood*. Cambridge University Press.

Campbell, R. (2010). La psicología de Piaget en la perspectiva poskohlbergiana. En W. van Haften, T. Wren, y A. Telling (2010). *Sensibilidades morales y educación. Volumen I. El niño en edad preescolar*. Gedisa Editorial.

Campillay, F. & Gubbins, V. (2022). Participación de padres varones en jardines infantiles privados chilenos: condiciones de posibilidad percibidas. *Propósitos y Representaciones*, 10(3), <https://doi.org/10.20511/pyr2022.v10n3.1438>

Camps, C. y Mila, Juan (2018). *El psicomotricista en su cuerpo: De lo sensorio-motor a la transformación psíquica (Psicomotricidad, cuerpo y movimiento)*. Miño y Dávila editores.

Cao, Y., Grace Kim, Y. S. y Cho, M. (2023). Are observed classroom practices related to student language/literacy achievement?. *Review of Educational Research*, 93(5), 679-717. <https://doi.org/10.3102/00346543221130687>

Carbonell Sebarroja, J. (2019). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.

Carrillo-Mardones, O. A., Pinochet-Pinochet, S., Muñoz-Labraña, C. y Leal-Burgos, D. E. (2021). Percepciones de futuras educadoras de párvulos hacia la educación ciudadana. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-26. <https://www.redalyc.org/journal/2810/281074760002/html/>

Castro, A. y Renés, P. (2019). Los procesos de escucha y participación infantil como garantes de una escuela promotora de democracia. *Temps d'Educació*, 56, 273-288

Center on the Developing Child at Harvard University (2014). Enhancing and Practicing Executive Function Skills with Children from Infancy to Adolescence. <https://children.wi.gov/Documents/Harvard%20Parenting%20Resource.pdf>

Chaudron, S., Di Gioia, R. and Gemo, M. Young Children (2018). (0–8).and Digital Technology – A qualitative study across Europe. Publications Office of the European Union. http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC110359/jrc110359_young_children_online.pdf

Chokler, M. (2018). El Concepto de Autonomía en el Desarrollo Infantil Temprano. Coherencia entre Teoría y Práctica. Aula de Infantil, 53. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://pikler.com.br/wp-content/uploads/2018/08/MYRTHA_CHOKLER_El_concepto_de_autonomia_en_el_des._infantil-ARGENTINA.pdf

Claro, S., Paunesku, D., y Dweck, C. (2016) "Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement." <https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.1608207113>

Clements, D. H. y Sarama, J. (2015). Learning and teaching early math: The learning trajectories approach. Routledge. https://www.researchgate.net/publication/262567199_Learning_and_teaching_early_math_The_learning_trajectories_approach_2nd_ed

Cline, K. D., Gilb, M., & Vaught, M. (2019). Honoring Children's Ways of Knowing: A Story of Trust and Transformation in a Kindergarten Classroom. LEARNing Landscapes, 12, 77–90. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1245309.pdf>

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile. (2019). Caja de herramientas para la educación artística. CNCA. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2019/12/caja-de-herramientas.pdf>

Cooper, H. (2002). Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria. Morata.

Coopele, C. y Bredekamp, S. (2009). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. National Association for the Education of Young Children. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf>

Cortés, C. (2018). Mirame, siénteme. Estrategias para la reparación del apego en niños mediante EMDR. Editorial Desclée De Brouwer.

Curtis, D. y Carter, M. (2003). Designs for living and learning – Transforming early childhood environments. Redleaf Press.

Dahlberg, G. y Moss, P. (2004). Ethics and Politics in Early Childhood Education. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203463529>

Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). Más allá de la calidad en educación infantil. Graó.

Damasio, A. (2022). Sentir y saber. Editorial Ariel.

Darling-Hammond, y J. Bransford (2005), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. Jossey-Bass. <https://psugtep.pbworks.com/f/Preparing%20Teachers%20for%20a%20Changing%20World.pdf>

De la Hoz, J., & Hard, E. (2022). Pedagogía y didáctica de las ciencias sociales para la educación infantil. *Revista Innova Educación*, 4(4). <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/553>

De la Jara, I. (2013). *Infancia y patrimonio: los objetos queridos*. Museo de la Educación Gabriela Mistral. Lom Ediciones.

Dehaene, S. (2011). *The number sense: How the mind creates mathematics*. Oxford University Press. <https://cognitionandculture.net/wp-content/uploads/the-number-sense-how-the-mind-creates-mathematics.pdf>

Dehaene, S. (2020). *How we learn: Why our brains learn better than current machine*. Penguin Random House.

De-Juanas, A., Galán-Casado, Anguita, J.M.B., F. (coords.).(2023). *Psicomotricidad en Educación Infantil*. Narcea Ediciones.

Del Río, M. F., Strasser, K. y Susperreguy, M. I. (2016). ¿Son las habilidades matemáticas un asunto de género? Los estereotipos de género acerca de las matemáticas en niños y niñas de kínder, sus familias y educadoras. *Calidad en la Educación*, (45), 20–53. Consejo Nacional de Educación de Chile. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652016000200002

Descombes, V. (2016). *Puzzling Identities*. Harvard University Press.

Díaz, M.I. (2010). *Saber didáctico en la Educación Parvularia. Consideraciones para la planificación y evaluación*. Editorial Andrés Bello.

Dweck, C (2006). *Mindset: The new Psychology Success. How we can learn to fulfill our potential*. Editorial Sirio.

Eckhoff, A. (2017). Meaningful Art and Aesthetic Experiences for Young Children. *YC Young Children*, 72(5), 14-2. <https://www.jstor.org/stable/90015850>

Edwards-Groves, C. (2014). A repertoire of practices for productive classroom dialogue. PETAA paper 195. Primary English Teaching Association Australia. 1-12. <https://foundationforlearningandliteracy.info/wp-content/uploads/2020/11/Edward-Groves-PETAA195.pdf>

Emilson, A. C., & Johansson, E. M. (2025). Belonging in Preschool—An Existential and Political Concern for Children. *Education Sciences*, 15(7), 808. <https://doi.org/10.3390/educsci15070808>

Endacott, J. y Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8, 41-58. <https://www.emerald.com/ssrp/article-abstract/8/1/41/372417/An-Updated-Theoretical-and-Practical-Model-for>

Errázuriz, L. (2015). El (f)actor invisible. Estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile. https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/11/factor_invisible_digital.pdf

- Esparza y. Sánchez, (2015). Ciudadanía y Vida Cotidiana con los bebés. ¿Son también sujetos políticos? Revista Digital de la Asociación de maestros Rosa Sensat (15), 55. https://www.rosasensat.org/magazines/infancia-latinoamericana/15/ilat_15.pdf
- Estévez, M. y Rojas, A. (2017). La educación artística en la educación inicial. Un requerimiento de la formación del profesional. Universidad y Sociedad, 9(4), 114-119. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000400015
- Fábrega, J., Edo, M. y Torregrosa, A. (2025). Juego y matemáticas en educación infantil: Clasificación y análisis de tipologías de juego. Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia, 14(2), 1-28. DOI: <https://doi.org/10.24197/d4jj4c68>
- Fardi, K. (2022). The concept of historical time in early childhood education: theoretical, methodological approaches and practice. History Education Research Journal, 19(1), 1-11. <https://doi.org/10.14324/HERJ.19.1.11>
- Feeney, S. (2010). Ethics Today in Early Care and Education: Review, Reflection, and the Future. Young Children, 65 (2).p. 72-77. <https://www.proquest.com/openview/7bcbd709fa74c7fb38aaeb77445fed2d/>
- Fleer, M. (2021). Play in the Early Years. Cambridge University Press. https://assets.cambridge.org/97811088/21148/frontmatter/9781108821148_frontmatter.pdf
- Förster Marín, C. (2017). El poder de la evaluación en el aula: mejores decisiones para promover aprendizajes. Ediciones UC.
- Freeman, M. (1998). The sociology of childhood and children's rights. International Journal of Children's Rights, 6, 433. https://brill.com/view/journals/chil/6/4/article-p433_4.xml
- Furman, M. (2018). Guía para criar hijos curiosos. Siglo XXI Editores.
- Gamero-García, T., et al. (2023). La educación artística plástica desde la autoexpresión creativa para atender a la diversidad en las aulas, Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social, 10, 37-47. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2023.i10.03>
- Garrido, M. (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. Cadernos Cedes 25(66), 137-163 <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KBTgrHSRghr3758YMNSvS6D/?lang=es>
- Garrido-González, L. B. y Flores-Meza, G. (2025). Identización e identidad profesional en la formación inicial docente de educador/a infantil. European Public y Social Innovation Review, 10, 1-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1184>
- Gerde, H.K., Bingham, G.E. y Wasik, B.A. (2012). Writing in Early Childhood Classrooms: Guidance for Best Practices. Early Childhood Education Journal 40, 351-359. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0531-z>
- Gerde, H.K., Seymour, T., Bingham, G.E. and Quinn, M.F. (2024), Promoting Early Writing Across the School Day. Read Teach, 77: 588-600. <https://doi.org/10.1002/trtr.2277>

Ghiatau, R. (2024). Ethics for Early Education; Core Concepts for Approaching Ethical Issues. Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 16(2), 45-55. <https://doi.org/10.18662/rrem/16.2/845>

Golinkoff, R., Can, D., Soderstrom, M. y Hirsh-Pasek, K. (2015). (Baby) talk to me: the social context of infant-directed speech and its effects on early language acquisition. Current Directions in Psychological Science, 24(5), 339-344. <https://kathyhirshpasek.com/wp-content/uploads/sites/9/2019/07/0963721415595345.pdf>

González, M. y Pagès, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. Historia y Memoria, 9, 275-311. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2027-51372014000200010

González, M. T., Garrido, L., & Flores, G. (2024). Desde el juego a la planificación en educación parvularia: Dilemas y desafíos por responder. Ediciones UCM. (Serie Textos de Apoyo a la Docencia, Free eBooks, N.º 67).

González, M. T. y Vio, M. A. (2023). Las instalaciones artísticas como estrategia de aprendizaje inter y transdisciplinar en la formación inicial docente. En Sobre la pedagogía de las artes para el siglo XXI: panorama latinoamericano y prospectivas, 375-404. Grupo de Ediciones y Publicaciones Xalapa.

González-Weil, C., & Bravo González, P. (2018). Qué son y cómo enseñar las “Grandes Ideas de la Ciencia”: Relatos desde la discusión en torno a una práctica de aula. Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 55(1), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.1.2018.1>

Grau, V. (2018). Rol del juego en la educación parvularia: creencias y prácticas de educadoras del nivel de transición menor (Informe final FONIDE FX11615). Mineduc. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18850>

Grau Cárdenas, V., Preiss Contreras, D., Strasser Salinas, K., Jadue Roa, D., López Leiva, V., y Whitebread, D. (2018). Rol del juego en la educación parvularia: Creencias y prácticas de educadoras del nivel de transición menor (Informe Final Proyecto FONIDE FX11615). Pontificia Universidad Católica de Chile. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/10/Informe-final-FONIDE-FX21615-Grau_apDU.pdf

Greenman, J. (2005). Caring spaces, learning places – Children’s environments that work. Exchange Press. <https://archive.org/details/caringspaceslear0000gree/page/n3/mode/2up>

Grifenhagen, J., Barnes, E., Collins, M. y Dickinson, D. (2017). Talking the talk: translating research to practice. Early Child Development and Care, 187(3-4), 509-526. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2016.1246444>

Gruenewald, D. A. (2008). Place-based education: Grounding culturally responsive teaching in geographical diversity. En D. A Gruenewald y G. Smith (Eds.). Place-based education in the global age: Local diversity. Routledge.

Guardia, P. (2018). ¿Qué funciona en educación parvularia para reducir las brechas socio-económicas tempranas en lectura?: Evidencias desde revisiones sistemáticas y plataformas what works. Serie Evidencias, 41. Centro de Estudios Mineduc. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18838>

Guevara, J. (2020). What does it mean to be an early childhood educator? Negotiating professionalism during practicum placements in Buenos Aires (Argentina). *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(3), 439–449. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1755500>

Halbwachs, M. (2002). Fragmentos de la Memoria Colectiva. *Athenea Digital*, 2. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.52>

Hargreaves, A. (2019) Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects, *Teachers and Teaching*, 25:5, 603–621, DOI: [10.1080/13540602.2019.1639499](https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499)

Harlen, W. (Ed.). (2010). Principles and big ideas of science education. Association for Science Education. <https://www.interacademies.org/sites/default/files/publication/principles-and-big-ideas-of-science-education.pdf>

Harlen, W. (2013). Inquiry-based learning in science and mathematics. *Review of science, mathematics and ICT education*, 7(2), 9–33. <https://pasithee.library.upatras.gr/review/article/view/2042/2085>

Harlen, W. (Ed.). (2015). Working with big ideas of science education. Programa de Educación en Ciencias (SEP) de la Red Global de Academias de Ciencias (IAP). <https://www.interacademies.net/Publications/27786.aspx>

Hart, B. y Risley, R. T. (1995). Meaningful differences in the everyday experience of Young American children. Paul H. Brookes. <https://brookespublishing.com/wp-content/uploads/2020/07/MeaningfulDifferences-Excerpt.pdf>

Hart, R. (1993). La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica. *Ensayos Innocenti*, 4. UNICEF. https://www.researchgate.net/publication/46473553_La_participacion_de_los_ninos_de_la_participacion_simbolica_a_la_participacion_autentica/link/571e6d4208aefa648899a0c5/download

Hart, R. (2013). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. Routledge.

Harvard Center on the Developing Child (2022). Resilience in Early Childhood: The Role of Growth Mindset and Supportive Environments. <https://developingchild.harvard.edu/resources/inbriefs/inbrief-the-science-of-resilience/>

Harwood, E. (2025). Resilience as a secure attachment pattern. In C. Eppler (Ed.), *Cultivating systemic resilience in therapy: Applications and interventions for families, relationships, and individuals* (pp. 114–130). Routledge

Herut, A. H. (2024). Global trends of research on advancing the pedagogical competence of preschool teachers: A bibliometric analysis. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, Artículo 100947. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100947>

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55–88. https://www.researchgate.net/publication/222591039_How_Social_Contexts_Support_and_Shape_Language_Development

Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S. y Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20(1), 105–109.

Holloway, S. L., Holt, L. y Mills, S. (2019). Questions of agency: Capacity, subjectivity, spatiality and temporality. *Progress in Human Geography*, 43(3), 458–477. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0309132518757654>

Hostettler Schärer, J. (2023). Professionalization in early childhood education: how do educators craft their work? *Early Years*, 44(3–4), 511–524. <https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2179023>

Hueso, K. (2021). *Educar en la naturaleza: mejores personas para un planeta mejor*. Plataforma Editorial.

Huerta, R. y Jardón, P. (Eds.). (2025). *Museos en modo creativo*. Graó.

Hughes, A. y Cousins, J. (2017). Play birth to three: Treasure Baskets and Heuristic Play, the legacy of Elinor Goldschmied (1910–2009). En T. Bruce, P. Hakkarainen, m. Bredikyte (Eds), *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play*. Routledge

Hurme T-R, Siklander S, Kangas M and Melasalmi A (2023) Pre-service early childhood teachers' perceptions of their playfulness and inquisitiveness. *Front. Educ.* 8:1102926. doi: 10.3389/feduc.2023.1102926

Hyson, M., Horm, M. y Winton, P. J. (2013). Research on Early Childhood Teacher Education: Evidence From Three Domains and Recommendations for Moving Forward. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(1), 95–112. <https://doi.org/10.1080/10901027.2013.758541>

Irvine, S., Lunn, J., Sumsion, J. et al. (2024). Professionalization and Professionalism: Quality Improvement in Early Childhood Education and Care (ECEC). *Early Childhood Educ J* 52, 1911–1922 (2024). <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01531-6>

Jadue Roa, D. S. (2016). Transición y articulación entre la Educación Parvularia y la Educación General Básica en Chile: Características y evaluación. Proyecto FONIDE N° 911436. <chrome-extension://efaidnbmninnbpcajpcglclefindmkaj/https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/INFORME-FINAL-F911436.pdf>

Jadue-Roa DS, Gómez DM, Soto-Sarmiento M, Amigo-López T and Grace R (2025) Effective actions to support transition: exploring the experience of public schools in Chile. *Front. Educ.* 10:1654090. doi: 10.3389/feduc.2025.1654090

Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. (Coord.). (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. OEI. <https://oei.int/wp-content/uploads/2011/08/educacion-artistica.pdf>

Jiménez, Lucina; Carbó, Gemma; López Fernández Cao, Marián; Moraes, Paula Ariane da Silva, Aláez, Irene (coord.); Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (ed.) (2023). *La educación artística da un paso al frente*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=982551>

Kahila, S., Kuutti, T., Heikka, J., & Sajaniemi, N. (2023). Students' discourses on interprofessional collaboration in the context of Finnish early childhood education. *Learning, Culture and Social Interaction*, 41, 100736. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100736>

- Kangas, J., Harju-Luukkainen, H., Brotherus, A., Gearon, L. F. y Kuusisto, A. (2020). Outlining play and playful learning in Finland and Brazil: A content analysis of early childhood education policy documents. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 23(2), 153-165. <https://doi.org/10.1177/1463949120966104>
- Karn, S. (2023). Historical empathy: A cognitive-affective theory for history education in Canada. *Canadian Journal of Education*, 46(1), 80-110. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5483>
- Kollmayer, M., Schober, B. y Spiel, C. (2016): Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483>
- Kucirkova, N., & Kamola, M. (2022). Children's stories and multisensory engagement: Insights from a cultural probes study. *International Journal of Educational Research*, 114, 101995. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101995>
- Lara-Salcedo, L. M. & Suarez-Rivero, N. D. (2021). Formación ciudadana en la infancia: reflexiones desde la revisión teórica. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-24. [doi: 10.11144/Javeriana.m14.fcir](https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.fcir)
- Lever, R. y Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.002>
- Levstik, L. S. y Tyson, C. A. (2008). *Handbook of research in social studies education*. Routledge.
- Lewis, H.R.; Lipscomb, S.T.; Hatfield, B.E.; Weber, R.; Green, B.; Patterson, L. (2023). Family-Teacher Relationships and Child Engagement in Early Care and Education. *Societies*, 13, 67. <https://doi.org/10.3390/soc13030067>
- Lightfoot, C., Cole, M. y Cole, S. (2018). *The development of children*. Worth Publishers.
- Loizou, E. y Trawick-Smith, J. (2022). Play pedagogy conceptualizations and reflections on existing research. En E. Loizou y J. Trawick-Smith. *Teacher Education and Play Pedagogy*. Routledge.
- Lombardi, C., Bladen, A., Foley, M.T., Galante-DeAngelis, M., Larrabee, K., & Robinson, J. (2023). Promoting reflective practice in an infant and early childhood training program. *Infant Mental Health Journal*, 44, 451-465. <https://doi.org/10.1002/imhj.22056>
- López de Maturana, S. (2014a). *Inclusión en la vida y en la escuela. Pedagogía con sentido humano*. Editorial Universidad de La Serena.
- López de Maturana, S. (2014b). *Los buenos profesores*. Editorial Universidad de La Serena.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 26, núm. 2, pp. 131-160. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf>
- Lowenfeld, V. y Brittain, W. (2008). *Desarrollo De La Capacidad Intelectual y Creativa*. Editorial Síntesis.

Lucas Revilla, Y., Raittila, R., Sevón, E., & Rutanen, N. (2024). Newcomer object ownership negotiations when transitioning from home care to early childhood education and care in Finland. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(2), 311–324. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.225058>

Manhey, M. (2021). Planificación y evaluación para los aprendizajes en educación infantil desde un enfoque de derechos. Ariadna Ediciones. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/182332>

Manhey, M., Puentes, D., Arteta, P. y Martínez, N. (2025). Enseñanza y evaluación pedagógica de la infancia e imaginarios sociales. *Revista Niñez Hoy*, (5). <https://stgaccdatostransparencia.blob.core.windows.net/wpprod/2026/03/revista-5-articulo-8.pdf>

Martínez-Mínguez, L. (2023). Psicomotricidad. Pikler, Lapierre, Aucouturier y UAB diferencias conectadas. Graó.

Martínez Pérez, L. (2023). Pedagogía con corazón: el aprendizaje socioemocional con el modelo HEART in Mind *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(2), 13–34. <https://doi.org/10.48102/riieb.2023.3.2.53>

McGee, L. y Richgels, D. (2003). Designing early literacy programs: Strategies for at-risk preschool and kindergarten children. Guilford Press. https://www.researchgate.net/publication/270165233_Designing_Early_Literacy_Programs_Strategies_for_At-Risk_Preschool_and_Kindergarten_Children/link/55e2fec208aede0b573245c1/download

McKenna, M. y Stahl, K. (2009). Assessment for reading instruction. The Guilford Press.

McIntosh, J., Opie, J., Greenwood, C., Booth, A., Tan, E., Painter, F., Messer, M., Macdonald, J., Letcher, P., Olsson C., and ATPG3 MAC Lab and Consortium. Infant and preschool attachment, continuity and relationship to caregiving sensitivity: Findings from a new population-based Australian cohort. *Attachment & Human Development*. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10952519/>

Mendioroz-Lacambra, A., & Erce-Domínguez, A. (2020). El método arqueológico simulado para desarrollar competencias históricas en educación infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(3), 767–781. <https://doi.org/10.5209/aris.65825>

Mérida-Serrano, R., Olivares-García, M. y González-Alfaya, M. (2018). Descubrir el mundo con el cuerpo en la infancia. La importancia de los materiales en la psicomotricidad infantil. *Retos*, 34. <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/64652>

Michnick, R., Hoff, E., Rowe, M., Tamis-LeMonda, C. y Hirish-Pasek, K. (2018). Language matters: Denying the existence of the 30-million-word gap has serious consequences. *Child Development*, 90(3), 985–992. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cdev.13128>

Ministerio de Educación de Chile (2015). Decreto Exento N°83/2015. Mineduc. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1074511>

Ministerio de Educación de Chile (2021). Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Educación Especial/Diferencial. Mineduc. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/Educacion-Especial-1.pdf>

Ministerio de Educación de Chile (2022). Estándares Pedagógicos Educación General Básica. Mineduc. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/02/EPD-Pedagogicos-Basica.pdf>

Ministerio de Educación de Chile, Unidad de Currículum y Evaluación, División de Educación General y Subsecretaría de Educación Parvularia. (2023.). Leer, escribir y comunicarse oralmente para aprender: Prácticas esenciales para el aula, sala cuna a 4° medio. Plan de Reactivación Educativa. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/19594>

Ministerio de Educación de Chile (2024). Leer, escribir y comunicarse oralmente para aprender: Prácticas Esenciales para el aula. Sala Cuna a 4° medio. Gobierno de Chile. <https://www.curriculumnacional.cl/recursos/lec-practicas-esenciales-aula-sala-cuna-4-medio>

Ministerio de Educación de Chile. Subsecretaría de Educación Parvularia (2017). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. SEdP. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases-Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf

Ministerio de Educación de Chile. Subsecretaría de Educación Parvularia (2017). Orientaciones para el Buen Trato en Educación Parvularia. Hacia una práctica bientratante y protectora. SEdP. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2017/04/Orientaciones-para-el-Buen-Trato-en-Educacion-Parvularia.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. Subsecretaría de Educación Parvularia (2018). Convivencia y Ciudadanía Orientaciones Técnicas Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia. SEdP. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/03/convivencia_digital_compressed-1.pdf

Ministerio de Educación de Chile. Subsecretaría de Educación Parvularia (2019). Marco para la buena enseñanza de la Educación Parvularia. SEdP. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/05/19-10-30-MBE-EP-Final-para-web-largocomprimido-1.pdf>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2005). Conversación con Roger Hart (*). Espacios para la construcción ciudadana. La ciudadanía no se impone, se construye. En Comprensiones sobre ciudadanía. Cooperativa Editorial Magisterio. <https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/recursos/colecciones/XPZ3E0WCN1C/P1L0CQBXLAM/30361>

Mistral, G.(1979). Magisterio y niño. Editorial Andrés Bello.

Mockus, A. (2002). La educación para aprender a vivir juntos. Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada, 32(1), 19-37 UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132812_spa

Moss, P. (2006). Structures, Understandings and Discourses: possibilities for re-envisioning the early childhood worker. Contemporary Issues in Early Childhood, 7(1), 30-41. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/ciec.2006.7.1.30>

Moss, P. (2014). Transformation Change and Real Utopias: A story of democracy, experimentation and potentiality. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779904>

Mueller, C. M. y Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33–52. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33>

Muñoz, R. y Jaulis, E. (2025). "Ética profesional docente". *ReHuSo – Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, vol. 10, núm. 2, págs. 47–56. Revisión sistemática 2019–2024 en Scopus, Scielo, Redalyc y ERIC. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rehuso/v10n2/2550-6587-rehuso-10-02-00047.pdf>

Naciones Unidas (2006). Convención sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre, 1989. UNICEF. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) y National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2010). Early childhood mathematics: Promoting good beginnings. Joint position statement. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/psmath.pdf>

National Center on Parent, Family, and Community Engagement (2018). Parent, Family, and Community Engagement Framework for Early Childhood System. Administration for Children & Families. US Department of Health and Human Services <https://eric.ed.gov/?id=ED609027>

National Council for Social Studies (2013). The College, Career, and Civic Life (C3). Framework for Social Studies State Standards: Guidance for Enhancing the Rigor of K-12 Civics, Economics, Geography, and History. National Council for Social Studies. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17622>

Naciones Unidas (2006). Convención sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre, 1989. UNICEF. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Oberhuemer, P. (2005). Conceptualising the early childhood pedagogue: Policy approaches and issues of professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 5-16. <https://doi.org/10.1080/13502930585209521>

Oberhuemer, P., Schreyer, I. y Neuman, M. J. (2010). Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives. Barbara Budrich Publishers. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvddznx2>

OECD (2016). OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2016. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2016/12/oecd-science-technology-and-innovation-outlook-2016_g1g6dae9/sti_in_outlook-2016-en.pdf

OECD (2020). Quality Early Childhood Education and Care for Children Under Age 3: Results from the Starting Strong Survey 2018. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/07/quality-early-childhood-education-and-care-for-children-under-age-3_d689e1fc/99f8bc95-en.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2018). Género y salud. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender>

Organización Mundial para la Educación Preescolar (2019). Escala de calificación OMEP EDS. OMEP. <https://omeworld.org/wp-content/uploads/2021/02/2019-Introduction-to-the-OMEP-ESD-rating-scaleSPA.pdf>

Pan, B., Rowe, M., Singer, J. y Snow, C. (2005). Maternal Correlates of Growth in Toddler Vocabulary Production in Low-Income Families. *Child Development*, 76(4), 763-782. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00498-i1>

Pardo, M. y C. Adlerstein (2016). Estado del Arte y Criterios Orientadores para la elaboración de Políticas de Formación y Desarrollo Profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe. UNESCO. <https://www.teachertaskforce.org/sites/default/files/2020-07/estado%20del%20arte%20y%20criterios.pdf>

Peake, Christian, Alarcón, Valentina, Herrera, Viviana, & Morales, Karina. (2021). Desarrollo de la habilidad numérica inicial: aportes desde la psicología cognitiva a la educación matemática inicial. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 24(3), 299-326. Epub 19 de septiembre de 2022. <https://doi.org/10.12802/relime.21.2433>

Pedreira Álvarez, M., Lemkow-Tovias, G., Eugenio-Gozalbo, M., & Martín-García, J. (2025). Espacios de ciencia inclusivos de libre elección: fundamentación teórica e implicaciones para su diseño. *Revista Eureka Sobre Enseñanza Y Divulgación De Las Ciencias*, 22(3), 3101. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2025.v22.i3.3101

Peña, A. y Castro, Á. (2012). Profe: te invito a jugar. El juego un espacio para la participación infantil. *Revista Aletheia*, 4 (2), 118-129. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/73/75>

Peralta M.V. (2017). Construyendo currículos posmodernos en la Educación Inicial Latinoamericana. Homo Sapiens Ediciones.

Peralta, M.V. (2025). Una aproximación a la historicidad de la formación profesional inicial de educadores para la primera infancia en Chile. Algunos aprendizajes. [Documento interno elaborado para el proceso de construcción de estándares de Formación Inicial]. CPEIP.

Pérez, E., Baeza, M. C. y Miralles, P. (2008). El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie4812261>

Piaget, J., (1978). La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo. XXI Editores.

Poblete-Núñez, X., Cabrera-Murcia, P., & Opazo, M. J. (2025). Professional identities in construction: a Chilean preservice teachers' views on professionalism in early childhood education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 46(4), 615-633. <https://doi.org/10.1080/10901027.2025.2577815>

Ponce Pradenas, L. E., & Katherine Strasser Salinas. (2019). Diversidad de oportunidades de aprendizaje matemático en aulas chilenas de kínder de distinto nivel socioeconómico. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(2), 1-18. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.2.2019.10>

Pose Porto, H., Barba Núñez, M., Ferrús Vicente, L., Novella Cámara, A.M., Riádigos Couso, X., & Suárez Canedo, L.R. (2024). Research Report. Strategies Proposed by Children to Strengthen their Participation in the Municipalities. IMCITIZEN (CERV-2022-CHILD). Universidade da Coruña & University of Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/217208>

Pyle, A., Wickstrom, H., & Kraszewski, E. (2024). Supporting literacy development in kindergarten through teacher-facilitated play. *Early Child Development and Care*, 22(3). <https://doi.org/10.1177/1476718X231221363>

Quinn, M.F., Bingham, G.E., Rohloff, R. and Gerde, H.K. (2025), Understanding Preschool Educators' Writing Knowledge: Insights from the Early Writing Knowledge Assessment. *Read Res Q*, 60: e589. <https://doi.org/10.1002/rrq.589>

Quintana, K. (2021). La observación, una herramienta clave en la práctica de psicomotricidad. Mineduc. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/09/LIBRO_LA_OBSERVACION.pdf

Raittila, R., Vuorisalo, M., & Rutanen, N. (2025). Constructing the space of transition within the early childhood education and care pedagogical environment: A child's resources and positions. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 26(3), 412-425.

Raburu, P. (2015). The Self- Who Am I?: Children's Identity and Development through Early Childhood Education. *Journal of Educational and Social Research*, 5(1), 95-102. <https://www.richtmann.org/journal/index.php/jesr/article/view/5600>

Raedo, J. (2020). ¿Por qué enseñar arte en la infancia?. ONTEAIKEN: Boletín sobre Prácticas y Estudios de Acción Colectiva, 29. <https://onteaiken.com.ar/ver/boletin29/onteaiken29-07.pdf>

Redecker, C. (2020) Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu. (Trad. Fundación Universia y Ministerio de Educación y Formación Profesional de España). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (Original publicado en 2017). <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>

Reimers, F. y Chung, C. (Eds.). (2016). Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países. Fondo de Cultura Económica.

Resnick, L. y Snow, C. (2009). Speaking and listening for preschool through third grade. New Standards/ International Reading Association.

Riádigos-Couso, X. y Gradaille- Pernas, R. (2025). Ciudadanía infantil activa: creando espacios para la participación [Active Child Citizenship: Creating Spaces for Participation]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 215-236. <https://doi.org/10.14201/teri.31947>

Rinaldi, C. (2021). En Diálogo con Reggio Emilia: Escuchar, investigar y aprender. Editorial Morata.

Rodríguez-Aceituno, P., Oviedo-Silva, F., Sánchez-Sánchez, N. y Amar-Guerrero, S. (2024). Ampliando horizontes: La dimensión corporal como medio expresivo e interactivo en la formación Docente Inicial. *Revista Ciencias de la actividad Física UCM*, 25 (2). <https://revistacaf.ucm.cl/article/view/1356/1486>

- Rogoff, B. (2003). The cultural nature of human development. Oxford University Press. <https://people.ucsc.edu/~brogoff/William%20James%20Award.pdf>
- Rolla, A., Meneses, A., Concha, S., Levy, D. y Castro, T. (edit.). (2021). ¿Cómo enseñar a enseñar lenguaje? Prácticas esenciales para la formación inicial de Educadoras de Párvulos. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Romo, V. (2021). Espacios educativos desafiantes en educación Infantil. En V. Peralta y L. Hernández (Coords.). Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana (141-145). OEI y UNICEF. https://guao.org/biblioteca/antologia_de_experiencias_de_la_educacion_inicial_iberoamericana
- Rowe, M. (2008). Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. Journal of Child Language, 35(1), 185-205. <https://doi.org/10.1017/S0305000907008343>
- Rowe ML, Snow CE. Analyzing input quality along three dimensions: interactive, linguistic, and conceptual. J Child Lang. 2020 Jan;47(1):5-21. doi: 10.1017/S0305000919000655. Epub 2019 Oct 31. PMID: 31668157.
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2019). El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego. Graó.
- Rupin, P., Muñoz, C., & Jadue-Roa, D. (2023). "So, We Can't Play": Limitations to Play at School in Periods of Educational Transition in Chile. Education Sciences, 13(3), 317. <https://doi.org/10.3390/educsci13030317>
- Sanches-Ferreira M, Gonçalves JL, Araújo SB, Alves S and Barros S (2022) Building inclusive preschool classrooms: How desirable and feasible is a set of strategies that facilitate teacher-child relationships? Front. Educ. 7:944822. doi: 10.3389/feduc.2022.944822
- Sánchez, D. A. A., Andrade, J. G. M., Sarango, T. S. S., Ayora, P. Y. E., Peralta, S. M. A., & Marcillo, E. P. Q. (2025). Ambientes de aprendizaje en educación inicial: diseño, organización y su impacto en el desarrollo infantil. South Florida Journal of Development, 6(7), e5625. <https://doi.org/10.46932/sfjdv6n7-059>
- Sánchez, N. (Ed.) (2020). El gesto pedagógico: reflexiones y orientaciones en torno al núcleo de corporalidad y movimiento de las bases curriculares de la educación parvularia. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/175951>
- Sarceda, C., Seijas, S., Fouce, D. y Fernández, V. (2015). El trabajo por proyectos en Educación Infantil: aproximación teórica y práctica. RELAdE: Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 4(3), 159-176. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4783>
- Sarlé, P. (2011). Juego y Educación Inicial. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006499.pdf>
- Sarlé, P. y Rodríguez Sáenz, I. (2023). Entre preguntas y relatos: la escuela infantil en marcha. Bahía Blanca: Praxis Grupo Editor

Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice. En S. Neuman y D. Dickinson (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research*. The Guilford Press.

Scialom, P., Giromini, F., Albaret, J. (coords.), (2017). *Manual de estudio en psicomotricidad*. Fundación CITAP. <https://fundacioncitap.com/tienda/Manual-de-estudio-en-psicomotricidad-p112181750>

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://www.jstor.org/stable/1175860>

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://www.harvardeducationalreview.org/content/57/1/1>

Simonstein, S. (1993). La formación de los educadores de párvulos en la Universidad de Chile, 1944-1981. [Trabajo para la cátedra Historia de la Educación en Chile, programa de Magister de la Educación]. Universidad de Chile.

Silva Laguardia, M. M. & Alba Pastor, C. (2025). Estudio exploratorio sobre las dificultades y/o barreras para la Educación Inclusiva a nivel de aula, desde la perspectiva de docentes en servicio de Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 28(1), 139-153. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/633471>

Silva-Quiroz, J., González-Campos, J., Garrido-Miranda, J., Lázaro-Cantabrana, J. y Canales-Reyes, R. (2025). Adapting and Validating DigCompEdu for Early Childhood Education Students Through Expert Competence Coefficient. *Social Sciences*, 14(6), 345. <https://doi.org/10.3390/socsci14060345>

SITEAL - UNESCO (2021). *Políticas sociales: El derecho al cuidado y la educación inicial en América Latina*. Buenos Aires: IIPE UNESCO.

Smith, P. (2011). Cross - Cultural Perspectives on Identity. In S. Schwartz, K. Luyckx, y L. Vignoles (Eds.). *Handbook of Identity Theory and Research*. (249-265). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_11

Snow, C., Burns, M. y Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.

Soto, C. y Violante, R. (2016). *Experiencias estéticas en los primeros años: reflexiones y propuestas de enseñanza*. Paidós.

Speldewinde, C. , Guarrella, C. & Campbell, C. (2025) Listening to children in nature: emergent curriculum in science teaching and learning in bush kinders, *International Journal of Science Education*, 47:15-16, 2180-2202, DOI: [10.1080/09500693.2024.2365459](https://doi.org/10.1080/09500693.2024.2365459)

Stahl, K., Flanigan, K., McKenna, M. (2020). *Assessment for reading instruction*. The Guilford Press.

Strasser, K., Darricades, M., Mendive, S. y Barra, G. (2018). Instructional activities and the quality of language in chilean preschool classrooms. *Early Education and Development*, 29(3), 357-378. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1429765>

Strong-Wilson, T. y Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher. *Theory into Practice*, 46(1), 40-47. <https://www.jstor.org/stable/40071632>

Suárez, D., Dávila, P., Argnani, A. y Caressa, Y. (2021). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes (Cuadernos del IICE, N.º 6). Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Superintendencia de Educación (2018). Enfoque de derechos en la Educación Parvularia. Mineduc. <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2018/02/Enfoque-de-Derechos-en-la-Educación-Parvularia.pdf>

Swider-Cios, E., Vermeij, A., Sitskoorn, M. (2023). Young children and screen-based media: The impact on cognitive and socioemotional development and the importance of parental mediation. *Cognitive Development*, 66. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885201423000242>

Szanto, A. (2011). Una mirada adulta sobre el niño activo. Ediciones cinco.

Tabachnick, A. R., He, Y., Zajac, L., Carlson, E. A., & Dozier, M. (2021). Secure attachment in infancy predicts context-dependent emotion expression in middle childhood. *Emotion*, 22(2). <https://doi.org/10.1037/emo0000985>

Tabak, G. (2017). Explorar el cuerpo en el jardín maternal. Ediciones Novedades Educativas.

Tamis-LeMonda, C.S., Kuchirko, Y. y Song, L. (2014). Why is infant language learning facilitated by parental responsiveness? *Current Directions in Psychological Science*, 23(2), 121-126. <https://www.jstor.org/stable/44318734>

Teale, W. y Sulzby, E. (1986). Emergent literacy. Writing and reading. Ablex Publishing Corporation.

Tonucci, F. (2012). Peligro, niños: Apuntes de educación 1994-2007. Graó.

Tornero B., Ramaciotti A., Truffello A. y Valenzuela, F. (2015). Nivel cognitivo de las preguntas que formulan las educadoras de párvulos. *Educación y educadores*, 18(2), 261-283. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83441028005.pdf>

Toro, S. y Sabogal, A. (2018). Motricidad, juego y aprendizaje encarnado. En M. Mendoza y A. Moreno (Eds.). (2018). Infancia, juego y corporeidad. Ediciones JUNJI. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18922>

Totoricagüena, M. y Riaño, M.E. (2018). Enfoque docente sobre integración artística: un estudio de casos múltiples. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(2), p.135-147. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6744283>

Trawick-Smith, J., Swaminathan, S., Baton, B., Danieluk, C., Marsh, S. y Szarwacki, M. (2017). Block play and mathematics learning in preschool: The effects of building complexity, peer and teacher interactions in the block area, and replica play materials. *Journal of Early Childhood Research*, 15(4), 433-448. <https://doi.org/10.1177/1476718X16664557>

Trina, N.A.; Monsur, M.; Cosco, N.; Shine, S.; Loon, L.; Mastergeorge, A. How Do Nature- Based Outdoor Learning Environments Affect Preschoolers' STEAM Concept Formation? A Scoping Review. *Educ. Sci.* 2024, 14, 627. <https://doi.org/10.3390/educsci14060627>

Undheim, M. (2022). Children and teachers engaging together with digital technology in early childhood education and care institutions: a literature review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(3), 472-489. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1350293X.2021.1971730>

UNESCO (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423/PDF/252423spa.pdf.multi>

UNESCO (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>

Unesco (2024). Global report on early childhood care and education: the right to a strong foundation. <https://doi.org/10.54675/FWQA2113>

UNESCO. (2024). Harnessing brain science for a lifetime of learning: Background paper for the International Congress on Brain Sciences, Early Childhood Care and Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391392>

UNESCO. (2025). Congrès international sur les neurosciences pour l'éducation et la protection de la petite enfance. De la recherche à la politique : quels leviers d'action pour mejorar les pratiques éducatives dans le domaine de la petite enfance ? [Congreso internacional sobre neurociencias para la educación y la protección de la primera infancia. De la investigación a la política: ¿qué palancas de acción para mejorar las prácticas educativas en el ámbito de la primera infancia?]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000395896>

UNICEF (2018). Aprendizaje a través del juego. Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia. UNICEF. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>

UNICEF (2018). Learning through play. Strengthening learning through play in early childhood education programmes. UNICEF <https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/UNICEF-Lego-Foundation-Learning-through-Play.pdf>

Unidad Europea de Eurydice, (2005). La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo. Eurydice. <https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/2c-EducacionCiudadaniaEuropa.pdf>

Urban, M. (2010). Rethinking Professionalism in Early Childhood: Untested Feasibilities and Critical Ecologies. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(1), 1-7. <https://doi.org/10.2304/ciec.2010.11.11>

U.S. Department of Health and Human Services. Parent, Family, and Community Engagement Framework for Early Childhood System (s.f). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609027.pdf>

Valderrama Hernández, R. y Limón Domínguez, D. (2013). Derechos de ciudadanía de la infancia y la juventud. *Plumilla Educativa*, 12(2), 116-135. <https://revistasum.umanizales.edu.co/index.php/plumillaeducativa/article/view/376>

- Valenzuela M. F. y Ramaciotti, A. (2016). Uso de preguntas como estrategia clave en la sala de clases: La pieza que falta. *Revista Panamericana De Pedagogía*, (23). <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i23.1707>
- Van de Heuvel-Panhuizen, M. y Buys, K. (Eds.) (2013). Los niños pequeños aprenden medida y geometría. *Correo del Maestro*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6187594.pdf>
- Våpenstad EV and Bakkenget B (2021) Pre-verbal Children's Participation in a New Key. How Intersubjectivity Can Contribute to Understanding and Implementation of Child Rights in Early Childhood. *Front. Psychol.* 12:668015. [doi: 10.3389/fpsyg.2021.668015](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.668015)
- Varela, F, Thompson, E. y Rosch, E (2011). *De cuerpo presente: las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Gedisa editorial.
- Vasquez Bada, Aslhy Marjory, & Ríos Gonzales, Jorge David. (2025). Impacto del juego libre en el desarrollo de la autonomía infantil. *Revista InveCom*, 5(4), e504009. Epub 12 de junio de 2025. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14829573>
- Vázquez Carrasco, L., Marbà Tallada, A., & Pedreira Álvarez, M. (2023). Desarrollo del pensamiento científico en la etapa 0-3 años: una revisión sistemática. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (45). <https://doi.org/10.7203/DCES.45.27384>
- Vela, P., Herrán, M. (2021). ¿Qué son las piezas sueltas? En P. Vela, *Piezas sueltas: el juego intangible* (13-27). Litera Libros.
- Vidal, M.T.; Honour, M. y Pantoja, P. (2021). ¡Volvamos a jugar! Guía de aprendizaje al aire libre. Fundación Mi Parque, UNICEF. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18900>
- Vignoles, V. L., Schwartz, S. J. y Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an integrative view of identity. En S. Schwartz, K. Luyckx y L. Vignoles (Eds.). *Handbook of identity theory and research*. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_1
- Vila, B. y Cardo, C. (2005). *Material sensorial (0-3 años): Manipulación y experimentación*. Graó.
- Villalón, M. (2016). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros años*. Ediciones UC.
- Vincent, K. (2023). Book review: *Teacher Education and Play Pedagogy: International Perspectives*. *British Journal of Educational Studies*, 71(6), 725-728. Routledge. <https://doi.org/10.1080/00071005.2023.2231313>
- Vivas-Moreno, V., Miralles-Martínez, P., & Gómez-Carrasco, C. J. (2021). Design and assessment of a teaching program to address temporal concepts in Early Childhood Education and Primary Education using stories. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00814-w>
- Viviani, M. (2016). Creating dialogues: Exploring the 'good early childhood educator' in Chile. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 92-105. <https://doi.org/10.1177/1463949115627906>

Vohs, K. y Baumeister, R. F. (Eds.). (2016). *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*. Guilford Press.

Wang, J. y Feigenson, L. (2019). Infants recognize counting as numerically relevant. *Developmental Science*, 22(6). <https://doi.org/10.1111/desc.12805>

Wang, Q., Rahman, M. N. A., & Affandi, G. R. (2024). The impact of time and space constraints on child autonomy and social development in kindergarten. *International Conference on Social Sciences and Humanities (ICOSSH)*, 2(3), 160. <https://doi.org/10.61796/icossh.v2i3.160>

Wei, R., Harris, P. L., Snow, C. E., y Rowe, M. L. (2025). From the “Here and Now” to the “There and Then”: How parent–child decontextualized conversations support early development. *Developmental Review*, 77, 101217.

Whitehurst, G. y Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872.

Whittaker, J. V. y McMullen, M. B. (2014). Preschool: Good Thinking! Fostering Children’s Reasoning and Problem Solving. *Young Children*, 69(3), 80–89. https://www.eclearningil.org/sites/default/files/hero-resources/yc0714_fostering_childrens_reasoning_whittaker.pdf

Wood, E. A. (2022). Play and learning in early childhood education: Tensions and challenges. *Child Studies*, (1), 5–22. <https://doi.org/10.21814/childstudies.4124>

Woodhead, M. y Brooker, L. (2008). El sentido de pertenencia. *Espacio para la Infancia*, (30), 3–7. <https://iin.oea.org/pdf-iin/RH/sentido-de-pertenencia.pdf>

Yang, F., Wang, Z., Liu, J., & Tang, S. (2021). The Effect of Social Interaction on Rural Children’s Self-identity: an Empirical Study Based on Survey Data from Jintang County, China. *Child Indicators Research*. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09887-0>

Yang, Q., Zimmermann, K., Bartholomew, C. P., Purtell, K. M. y Ansari, A. (2023). Preschool classroom age composition and physical literacy environment: Influence on children’s emergent literacy outcomes. *Early Education and Development*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2247953>

Yañez Medina, Cristian Alejandro, & Capella Sepúlveda, Claudia. (2021). Construcción de identidad personal en niños y niñas aymara residentes en Chile. *Revista de psicología (Santiago)*, 30(2), 54–70. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2021.60644>

Zabalza, M. A. (2001). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea.

Zöggeler-Burkhardt, L., Embacher, E. M. y Smidt, W. (2023). Social relationships, interactions and learning in early childhood – theoretical approaches, empirical findings and challenges. *Early Child Development and Care*, 193(11–12), 1199–1203. [DOI 10.1080/03004430.2023.2260976](https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2260976)

VII. GLOSARIO

ACCESIBILIDAD: se entiende como la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables, en la mayor extensión posible, por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Se trata de una variable fundamental para garantizar el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades, convirtiéndose paulatinamente en un reconocimiento general, como mejora de la calidad de vida de todas y todos los ciudadanos.

ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA: comprensión de las características y leyes básicas del mundo que nos rodea, y desarrollo de ciertas habilidades relacionadas con el “modo de hacer” de la ciencia: la formulación de preguntas, la interpretación de evidencias, la argumentación y el debate.

ALFABETIZACIÓN INICIAL: Conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que emergen y se configuran tempranamente en la vida de niñas y niños, previo a la enseñanza formal de la lectura y escritura a partir de experiencias cotidianas, en contextos auténticos y alfabetizados.

ÁLGEBRA TEMPRANA: Una manera de pensar y actuar con objetos, relaciones y estructuras matemáticas, incluye ordenar y clasificar objetos atendiendo a determinadas propiedades, reconocer y ampliar patrones tanto de secuencias sonoras como numéricas y analizar el comportamiento de los patrones utilizando representaciones concretas, pictóricas y verbales.

AUTORREGULACIÓN: Es la capacidad de dirigir la atención, la emoción, los pensamientos y acciones para facilitar la adaptación y el logro de metas (Calkins, 2007). La autorregulación es considerada como una categoría general que incluye una serie de procesos psicológicos, atencionales, emocionales, del comportamiento, cognitivos, y sociales (Bailey y Jones, 2019). Dentro de la primera infancia se requiere una adulta o adulto significativo que co-regule las manifestaciones de niñas y niños; esto significa que la persona adulta acompaña y media el proceso (Rothbart et al., 2011; Vohs y Baumeister, 2016; Bronson, 2000; Posner y Rothbart, 2000).

AMBIENTES DE APRENDIZAJE: refieren a sistemas integrados y dinámicos de elementos consistentes entre sí que generan condiciones que favorecen el desarrollo y aprendizaje integral de las niñas y niños. Estos sistemas están conformados por las interacciones entre los párvulos y con los adultos, que definen y se desarrollan en espacios educativos, con recursos y tiempos determinados.

APOYOS ESPECIALIZADOS: Son apoyos individuales y específicos que se entregan a una niña o niño en particular, en base a sus necesidades singulares para asegurar acceso, permanencia, participación y, por tanto, desarrollo y aprendizaje integral. Por ejemplo: uso de audífonos, intérprete de lengua de señas, apoyo de un terapeuta u otro profesional diferente a la o el educador de párvulos, entre otros, durante la jornada o fuera de ésta.

APRECIACIÓN ESTÉTICA: Proceso que lleva a percibir, apreciar, contemplar y participar de obras y manifestaciones artísticas y de la naturaleza, poniendo en juego las capacidades de comunicación y expresión para comentar, describir, interpretar e identificar elementos estéticos básicos.

BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE: condiciones personales, factores y obstáculos del contexto, y respuestas educativas que dificultan las oportunidades de aprendizaje (Decreto N°83/2015). Las barreras para el aprendizaje (o al aprendizaje) surgen de la interacción entre las y los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas (Booth y Ainscow, 2017).

BUEN TRATO: Se refiere al establecimiento de relaciones entre párvulos y adultos, basado en el respeto y la promoción del bienestar integral de todas y todos quienes participan del proceso pedagógico. En la primera infancia implica necesariamente que los adultos a cargo sean sensibles y respondan pertinentemente a las características, necesidades e intereses de niñas y niños, a partir de la observación y escucha atenta durante toda la jornada, incluyendo aquellos periodos relacionados con la alimentación, el cuidado y la salud en general.

CIUDADANÍA: es un enfoque valórico que promueve el proceso de desarrollo y aprendizaje de las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para convivir pacíficamente, participar activamente en su comunidad, comprender y respetar la diversidad personal y de los variados grupos humanos. Se centra en fomentar un sentido de pertenencia inclusivo, el valor del bien común, la responsabilidad sobre la base de los derechos humanos, el desarrollo de la justicia y el respeto en sus interacciones sociales.

CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA: Conjunto de prácticas y experiencias desarrolladas que se focalizan en dar oportunidades de adquisición, aplicación y difusión de conocimientos, valores y capacidades. Se relacionan tanto con principios como procedimientos democráticos, en torno a la educación formal.

CIUDADANÍA DIGITAL: Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que dialogan entre la tecnología y lo social. Se presentan en gran medida como habilidades de comunicación, de juicio autónomo, de toma de decisiones, de pensamiento crítico, dignidad humana, tolerancia, conciencia comunitaria, responsabilidad y cuidado, participación, regulación autónoma, cumplimiento de leyes y reglamentos. Todo ello, a fin de lograr un desarrollo óptimo en el entorno digital, en términos de participación, colaboración y convivencia con otras y otros.

COMUNIDAD EDUCATIVA: constituida por “todas las personas que directa o indirectamente se encuentran comprometidas en la educación de las niñas y los niños” (SdEP, 2018, p.27), y se disponen en convergencia de voluntades, a colaborar en el proceso de desarrollo y aprendizaje integral de los párvulos. De tal modo, son parte del programa educativo: párvulos, familias, apoderados y tutores, educadoras, educadores y otros docentes, técnicos en educación parvularia y otros asistentes de la educación, director o directora, jefa o jefe de la unidad técnico-pedagógica, otras y otros integrantes del equipo de gestión, agentes culturales, educadoras o educadores itinerantes, educadoras o educadores diferenciales, trabajadoras o trabajadores sociales, otros profesionales y la comunidad local, entre otros.

CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA: Proceso de experiencia de participación, habilidades reflexivas y herramientas para trabajar en forma compartida mediante la escucha activa, el diálogo, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones y el compromiso con acciones y tareas, a fin de resolver los conflictos de manera pacífica y establecer los acuerdos que regulen la vida en común.

CONVIVENCIA PACÍFICA: Hace referencia de manera primaria a la acción de convivir, lo cual implica compartir y relacionarse con otras, otros y vivir en compañía. Para que esta convivencia adquiera connotación pacífica, se debe desarrollar en un ambiente de respeto, aceptación, empatía y solidaridad, es decir, en un ambiente creado "a partir de las prácticas de inclusión y de espacios de participación democrática" (Fierro, 2013, p.13).

CORPORALIDAD: Diferenciándose del concepto de cuerpo desde la perspectiva mecanicista, es la construcción cultural y estética en relación con el cuerpo que marca la vida de las personas, otorgándoles rasgos individuales y colectivos que los hace identificables con grupos y culturas particulares. "La corporalidad puede ser comprendida como aquellas disposiciones encarnadas, esquemas, formas de conocimiento y competencias adquiridas en los contextos sociales, que incorporan estructuras y prácticas sociales en los cuerpos" (Bourdieu, 1977, citado en Crossley, 2001, p.93). Vale decir que en el cuerpo se inscriben la cultura, costumbres, rasgos sociales y culturales que caracterizan y distinguen a las distintas personas.

CORPOREIDAD: Es la construcción subjetiva del cuerpo a partir de la experiencia y percepción de sí misma o de sí mismo, como una totalidad. Esta construcción se da paulatinamente a partir de las experiencias sensoriales y perceptivas que son propias de cada ser humano, de manera subjetiva a través del movimiento, por la acción y por la percepción sensorial (vista, oído, tacto, gusto, olfato, percepción kinestésica, etc.).

CRISIS ECOLÓGICA: Se refiere a los cambios y desajustes experimentados en los ecosistemas que conforman el planeta, que amenazan su equilibrio ecológico. Se caracteriza por una pérdida acelerada de la biodiversidad, una generalizada destrucción de hábitats, un impacto negativo en las condiciones para la regeneración de los recursos naturales, el calentamiento global, la destrucción de la capa de ozono y las modificaciones del clima como consecuencia del impacto humano sobre el planeta.

CULTURA DE APRENDIZAJE: ambiente propiciado por las y los educadores, el Equipo Pedagógico y los diversos miembros de la comunidad educativa, que promueve el gusto e interés por aprender de todas las niñas y niños y su participación autónoma y progresivamente colaborativa en experiencias pertinentemente desafiantes, sobre la base de la comunicación y manifestación transversal de las altas expectativas que se tienen —y que ellas o ellos mismos construyen— respecto de sus avances y logros de desarrollo y aprendizaje.

DIVERSIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA: se refiere a la "implementación flexible y equivalente en calidad" (Mineduc, 2015, p.6) de las propuestas pedagógicas, a través de diferentes estrategias y recursos educativos, para dar respuesta a un enfoque inclusivo en el proceso pedagógico. De tal modo, la diversidad de niñas y niños se respeta y valora al considerar sus características, necesidades, intereses, preferencias, ritmos y diversas formas de aprender, propiciando oportunidades para que todas y todos accedan, permanezcan, participen de la trayectoria educativa y con ello, se desarrollen y aprendan integralmente.

EN-ACCIÓN: Proviene del verbo inglés "to enact", que significa "poner en ejecución", pero también "representar" o "traer a la mano" o "actuar" en el sentido que se le da al trabajo de actriz o de actor. La teoría enactiva de la cognición, desarrollada por el biólogo Francisco Varela considera que no existe un mundo pre-dado por una mente pre-dada, sino más bien, la mente emerge o se construye a partir de la experiencia, cómo nos movemos, tocamos, respiramos y comemos.

ENFOQUE DE DERECHOS: es el marco conceptual valórico para el proceso de desarrollo humano que —desde el punto de vista normativo— está basado en las normas internacionales de derechos humanos y —desde el punto de vista operacional— está orientado a su promoción y protección. Reconoce la dignidad de todas las personas, a través de los principios de igualdad y no discriminación, fomentando la inclusión y valoración de la diversidad de quienes forman parte de las comunidades, enfatizando en este caso, que el proceso pedagógico resguarde el interés superior de las niñas y los niños y por tanto, propicie su bienestar integral.

ENTORNO NATURAL: Comprende todos los elementos que coexisten de forma natural en la Tierra. Incluye el medio físico (características geográficas, geológicas y climáticas), el medio vivo (seres vivos) y las relaciones que se establecen entre el medio físico y la vida.

ENTORNO SOCIOCULTURAL: conjunto de aspectos sociales, culturales y ambientales que conforman los sentidos compartidos del o los grupos humanos de pertenencia de las niñas y niños —desde una perspectiva temporal y espacial—, influyendo directamente en la construcción de su identidad y por ello, en su desarrollo y aprendizaje integral.

EQUIPO PEDAGÓGICO: Está constituido por todas aquellas personas que tienen una responsabilidad directa en la implementación de prácticas pedagógicas intencionadas con las niñas y los niños (Mineduc - SdEP, 2018, p.29) con el fin de acompañarlos y apoyarlos en su desarrollo y aprendizajes. En establecimientos educativos, generalmente incluye a la o el educador, la o el técnico en educación parvularia que realizan su labor pedagógica con un mismo grupo de párvulos y, en programas educativos alternativos, la técnico en educación parvularia, educadora o educador itinerante, educadora o educador cultural, coordinadora o coordinador del programa, por ejemplo.

ESTEREOTIPO: imagen estructurada y aceptada por la mayoría de las personas como representativa de un determinado colectivo. Esta imagen se forma a partir de una concepción estática sobre las características generalizadas de los miembros de esa comunidad.

ESTRATEGIAS EVALUATIVAS: se desprenden de los procedimientos evaluativos y corresponden al cómo se implementan pedagógicamente la secuencia de acciones diseñada. Orientan las decisiones del equipo pedagógico respecto de los focos de evaluación, las situaciones auténticas (juego, exploración, interacciones), la participación de niñas y niños a partir de la intencionalidad formativa y formadora de la evaluación. Las estrategias resguardan la diversidad de trayectorias de aprendizaje, favoreciendo una evaluación situada, flexible y reflexiva.

EVALUACIÓN AUTÉNTICA: Refiere al proceso de evaluación de desempeños de los conocimientos, habilidades y actitudes de los párvulos, en contextos que son significativos funcionales y cotidianos; se realiza a partir de situaciones reales, y se centra en las fortalezas de las niñas y los niños.

INCLUSIÓN: responde a un enfoque valórico de respeto a la diversidad y tiene como objetivo eliminar todas las formas de discriminación arbitraria y exclusión, propiciando la presencia, participación y aprendizaje de todas las niñas y los niños. En ese entendido exige la anulación o minimización de las barreras que limitan su participación y que releva la escucha y atención a sus propios puntos de vista, de modo que cuenten con un proceso educativo pertinente a sus ritmos y formas de aprender.

LIBERTAD EXPRESIVA: Se refiere a la capacidad de toda persona de plasmar sus ideas de forma libre, que utiliza para dar forma a un acto comunicativo a través de uno o más lenguajes.

MATEMATIZAR: Proceso que utiliza situaciones de la vida cotidiana o problemas contextualizados como punto de partida para aprender matemáticas. Estas situaciones son matematizadas a través de modelos que avanzan de lo concreto a lo abstracto para formar relaciones más formales (Van de Heuvel-Panhuizen y Buys, 2008).

MENTALIDAD DE CRECIMIENTO: concepto desarrollado por la psicóloga Carol Dweck, que se basa en la creencia de que, aunque todas las personas sean diferentes en todos los aspectos —talento, aptitudes, intereses, temperamento—, pueden cambiar y mejorar por medio de la dedicación y la experiencia. Hace a la persona sentirse motivada por los desafíos y ver los errores o fallas no como una muestra de su ignorancia o inhabilidad, sino como oportunidades de desarrollo y aprendizaje.

PERTINENCIA: refiere a la cualidad que asume el proceso educativo al basarse en lo que es correspondiente o adecuado, según:

- las características del entorno natural y sociocultural al que pertenecen y del que se sienten partícipes las niñas y los niños, la comunidad educativa y local.
- La singularidad de cada niña y niño, expresada en sus características, necesidades e intereses propios y diversos, acorde a su etapa de vida y trayectoria de aprendizajes. Implica, por tanto, considerar sus conocimientos y experiencias previas.
- el currículo vigente, orientaciones y énfasis para el desarrollo y aprendizaje en el nivel de educación parvularia.

PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN: constituyen el marco operativo del proceso evaluativo, ya que definen qué y en qué momentos recoger, analizar y utilizar la información del desarrollo y aprendizajes de niñas y niños. Establecen la continuidad en la secuencia de acciones a desarrollar y aseguran la continuidad, sistematicidad e intencionalidad del proceso evaluativo.

PROCESOS MATEMÁTICOS: Son las formas de adquisición y uso de los contenidos, que ponen de relieve las formas de adquisición y uso de los contenidos matemáticos. En otras palabras, son las herramientas que nos proporcionan las matemáticas para trabajar los diferentes contenidos (NCTM, 2000). Estos procesos son 5:

1. Resolución de problemas: Capacidad de aplicar y adaptar estrategias a diversos problemas y contextos.
2. Razonamiento y prueba: Capacidad de establecer e investigar conjeturas matemáticas, desarrollar y evaluar argumentos para expresar las particularidades del razonamiento y su justificación.
3. Comunicación: Comunicar y clarificar ideas matemáticas, las cuales se transforman en objetos de reflexión, de discusión y razonamiento que promuevan la interacción con otros, pares o adultos.

4. **Conexiones:** Proceso que favorece la relación de las ideas matemáticas con otros tópicos y contextos que relacionan las matemáticas con otros temas para la comprensión, el entendimiento y su utilidad.
5. **Representación:** Se refiere a las formas de representar las ideas matemáticas, en forma concreta, pictórica y simbólica (las cuales pueden ser a través de imágenes, materiales concretos, tablas, gráficos, números, letras, entre otras), mejorando su capacidad para modelar e interpretar fenómenos físicos, sociales y matemáticos.

PROGRAMAS EDUCATIVOS ALTERNATIVOS: aquellos en los que las y los técnicos en educación parvularia o las familias, son quienes desarrollan el trabajo directo con los párvulos, orientados por una o un educador de párvulos en forma indirecta. Se adaptan a necesidades específicas de los territorios y contextos familiares; por ello la comunidad local participa activamente en su implementación. Pueden aplicarse en espacios educativos diferentes a un establecimiento (una plaza, una junta de vecinos), su frecuencia de atención puede ser diferente a la diaria o aplicarse en forma temporal durante el año (verano, por ejemplo). En general se encuentran en zonas rurales o urbanas de difícil acceso y, en condiciones excepcionales para el quehacer pedagógico (por ejemplo, en recintos penitenciarios u hospitales).

PROGRESIÓN DEL DESARROLLO Y APRENDIZAJES: alude a la secuencia teórica de avance más común respecto de la construcción de conocimientos, habilidades y actitudes de niñas y niños durante la primera infancia. Por tanto, se relaciona además con la precisión teórico disciplinar que deben poseer los adultos a cargo, para responder con pertinencia a los requerimientos de los párvulos que participan del proceso educativo.

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI): es un instrumento técnico-político “que ordena y da sentido a la gestión del establecimiento” (Mineduc, 2014, p.5) o programa educativo alternativo. Representa el sello que identifica y caracteriza a la institución educativa en torno a concepciones que se construyen colectivamente respecto a la tarea de educar, definiendo de qué manera pondrá en marcha lo que, en su ideario (sello o impronta), busca potenciar en las niñas, niños y jóvenes y con la propia comunidad educativa.

RECURSOS EDUCATIVOS O PARA EL APRENDIZAJE: refiere a todos aquellos elementos tangibles e intangibles, incluidos los que las niñas y niños producen o intenciona el adulto como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, y que han sido elaborados o seleccionados a partir de las características, necesidades e intereses de los párvulos.

SOSTENIBILIDAD: Se refiere a la satisfacción de las necesidades actuales de los grupos humanos, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer las suyas, garantizando el equilibrio entre crecimiento económico, cuidado del medio ambiente y bienestar social.

SUBITIZACIÓN: consiste en reconocer de forma súbita (repentina, inmediata, instantánea), de un golpe de vista, e indicar el número de objetos que hay en una colección (De Castro, Flecha y Ramírez, 2015).

TRAYECTORIA EDUCATIVA: refiere a la secuencia entre niveles educativos que experimenta una niña, niño y joven en el sistema educativo. En nuestro país, comienza en la educación parvularia, continúa en la educación básica y posteriormente la educación media y la educación superior. En el caso de la educación parvularia se organiza en tres niveles curriculares, que abarcan tramos de dos años cada uno: 1° Nivel (Sala Cuna) hacia los dos años; 2° Nivel (Medio) hacia los cuatro años y 3° Nivel (Transición) hacia los seis años. En cada uno de estos, el currículo establece los aprendizajes teóricamente esperados para los párvulos, expresados en los objetivos de aprendizaje y los objetivos de aprendizaje transversales.

TRAYECTORIA DE APRENDIZAJES: alude al nivel de avance en el desarrollo y aprendizaje de cada párvulo en particular, en pertinencia con sus características, necesidades, intereses, ritmos y formas de aprender, expresadas en forma singular. Ello considera, las barreras específicas que son necesarias de superar en su proceso educativo.

VIII. EQUIPOS

Este referente nacional es producto de un proceso que contó con la participación de diversas instituciones y actores.

EQUIPO AUTOR DE LA VERSIÓN FINAL DEL REFERENTE

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)

La versión final de este documento de política pública estuvo a cargo de las profesionales Marisol Verdugo Reyes (Coordinación técnica), y María Jesús Viviani Montalva (Asesoría Técnica), con el apoyo del Jefe Técnico CPEIP profesional Mauricio Nercellas Perez.

EQUIPOS COLABORADORES

Subsecretaría de Educación Parvularia

Durante la etapa final de armonización del referente, se desarrolló trabajo colaborativo y de retroalimentación entre CPEIP y la Subsecretaría de Educación Parvularia, realizada por las profesionales de la División de Políticas Educativas Elleine Ocampo Vidal y Loreto Navarro Martinez. En relación con el estándar de Lenguaje Verbal participó, además, la profesional María Teresa Da Costa Mejías.

Subsecretaría de Educación

La propuesta aprobada por CNED, consideró aportes de los equipos técnicos de la Unidad de Currículo y Evaluación y de la División de Educación General del Ministerio de Educación (Mineduc).

CPEIP

Agradecemos, además, los aportes técnicos de la profesional María Victoria Gomez Vera y, de todos los equipos y profesionales de CPEIP que apoyaron las labores administrativas y de gestión pertinentes.

Otros aportes

Para contar con esta versión final, se solicitó retroalimentación a los siguientes expertos: Claudia Coronata Segure, Paola Dominguez Ramirez, Enriqueta Jara Illanes, Francisco Navia Bueno, Pamela Rodriguez Aceituno y Macarena Ocariz Vargas.

Asimismo, se identificaron mejoras posibles a través de instancias de diálogo con equipos técnicos nacionales y territoriales de la Junta Nacional de Jardines Infantiles y Fundación Integra (en relación con los Programas educativos alternativos). Respecto del trabajo con familias, se dialogó con Fundación CAP, Fundación Cristo Joven, Fundación Choshuenco, Red de Centros de Educación Comunitaria (CEC) y Fundación Educacional Oportunidad y, en lo que concierne a tecnología digital se recibieron aportes del Centro de Innovación (CIM) de Mineduc y de los especialistas Ana Roga Rojas, Loreto Espallargas Carvajal y Alvaro Salinas Espinosa.

Aportes durante el proceso de elaboración de la propuesta insumo y validación

La versión de insumo de este referente fue elaborada a través de un convenio de colaboración con la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales, bajo la coordinación en una primera etapa por la profesional Paulina Pizarro Laborda y en una segunda, por el profesional Cristian Cox Donoso. El equipo técnico que la preparó estuvo constituido por Francisca Romo, Gabriela Barra, Llery Ponce, Romina Castro, Sofía Barboza, Gabriel Gutierrez y Catherine Bowen.

Esta propuesta inicial fue sometida a una fase de validación, desde la que se generaron recomendaciones de mejoramiento. Este proceso encargado por CPEIP a la Universidad de Chile, estuvo a cargo de la profesional Cinthia Adlerstein Grimberg como Directora de proyecto, con un equipo integrado entre otras, por las profesionales Marcela Pardo Quiñones, Maite González Yañez y Andrea Bralic Echeverría.

Durante esta etapa de validación, se desarrollaron instancias de participación presencial y de consulta virtual con diferentes actores: estudiantes de pedagogía en educación parvularia de 4° y 5° año de formación, decanas y decanos de facultades de educación, jefas y jefes de carrera, docentes, supervisores de práctica, representantes de instituciones sostenedoras, directoras y directores regionales e integrantes de equipos técnicos de Mineduc, JUNJI, Integra, municipios, DEP, coordinadores regionales de educación parvularia y, dirigentes y afiliados a asociaciones y sindicatos del sector. Junto con ello, se constituyó un Consejo de Expertos que iteró los informes de validación generados, buscando consensos y proponiendo ajustes. Este consejo estuvo conformado por Alejandra Durán Zelada, Rossana Godoy Lenz, Alberto Moreno Doña, María Luisa Orellana Campbell, María Victoria Peralta Espinoza, Selma Simonstein Fuentes y María Angélica Vio Garrido.

A todas y todos quienes participaron en este desafío, les agradecemos por el compromiso desplegado.

ESTÁNDARES

PEDAGÓGICOS Y DISCIPLINARIOS
PARA **CARRERAS** DE
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN
 **PARVULARIA**

